

- ⁸ *Ibid.*, p. 123.
⁹ *Ibid.*, p. 129.
¹⁰ *Ibid.*, p. 86.
¹¹ *Ibid.*, p. 85.
¹² *Ibid.*, p. 233.
¹³ *Ibid.*, p. 123.
¹⁴ *Idem.*
¹⁵ *L'invention du quotidien, I Arts de faire, op. cit.*, p. 21.
¹⁶ *Ibid.*, p. 56 et p. 68.
¹⁷ «L'école de la diversité», *art. cité*, p. 802.
¹⁸ *Ibid.*, p. 808.
¹⁹ *Ibid.*, p. 799.
²⁰ L'expression est de Frédéric Gaussen qualifiant le mouvement étudiant et lycéen français de novembre-décembre 1986, dans *Le Monde*, 5-6 décembre 1986.
²¹ *L'invention du quotidien, I Arts de faire*, p. 139.
²² *Ibid.*, p. 140.
²³ *Idem.*
²⁴ «Jouer avec le feu», Préface à Mireille Cifali, *Freud pédagogue?, Psychanalyse et Education*, Paris, Interéditions, 1982, p. 13.
²⁵ «L'école de la diversité», *art. cité*, p. 810.
²⁶ *L'écriture de l'histoire*, Paris, Gallimard, 1975, chap. II.
²⁷ *La Fable mystique*, Paris, Gallimard, 1982, en particulier, p. 257.
²⁸ «L'école de la diversité», *art. cité*, p. 810.
²⁹ *La Culture au Pluriel*, titre du chapitre I - et aussi *L'invention du quotidien, I Arts de faire*, chap. XIII.
³⁰ Michel de Certeau et Jean-Marie Domenach. *Le christianisme éclaté*, Editions du Seuil, 1974.

Adresse à Michel de Certeau

C'était un jour de décembre de l'année 1979. Il commença par me dire: «tu sais...», alors qu'il devait bien supposer que j'ignorais. Non, je ne savais pas, mais cela importe peu. Jusqu'au bout, je n'ai cessé de mesurer mon inexpérience lorsque je le rencontrais, cependant jamais la somme de son savoir ne m'a humiliée, ni rejetée. Toujours il en faisait un usage discret pour permettre la constitution du mien. Quelqu'un m'a suggéré, peu de temps après sa mort, qu'au fond il avait été un directeur de conscience. Il y a certainement beaucoup de vrai dans cette assertion, quand bien même à aucun moment il n'a été question entre nous de mon doute à l'égard de ce qui ne cessa, pour lui, d'être objet de foi. Est-ce de là qu'il tirait sa force face à moi, comme face à des centaines d'autres? Faut-il considérer là l'origine de l'accueil qu'il fit à nos balbutiements, et la configuration particulière de l'espace qu'il nous octroya par sa présence proche ou lointaine? Sans doute, oui.

J'aurais aimé que le lecteur entende la singularité de sa position critique, car il ne manquait jamais de relever les leurres d'une pensée tout en ouvrant à chaque fois moult pistes de réflexion. J'aurais aimé faire découvrir non pas seulement l'historien, le grand écrivain, mais surtout l'homme de la rencontre qui suscita autour de lui la pensée. Qu'à travers les mots de l'écrit, le lecteur découvre sa voix avec ses accents, qu'il perçoive sa manière de répéter certains termes, le style de sa parole toute de respect et d'exigence.

De tout temps, il fut attentif aux pratiques de l'oral; il désigna ainsi un jour avec malice l'origine de mon patois, me conseillant de donner à mes erreurs grammaticales un statut théorique. Il ne souhaitait pourtant pas que son dire

fût publié sans autre transformation, veillant à ce que le vif de la rencontre ne soit conservé que dans le souvenir, dans la temporalité de l'«une fois seulement». Il me faut donc accepter, sa volonté m'y invite, que la voix est «fugitive, promise à l'oubli où elle trouve son achèvement, sans trace comme sans avenir»,¹ telle que l'écrit Blanchot. Cela m'oblige dès lors à reprendre à mon compte cette particularité de son rapport à l'autre dans la constitution d'un objet de savoir.

Comment décrire sa singularité? Son style était-il celui du psychanalyste plongé dans le silence de l'absence? Evidemment non. Alors, celui de l'universitaire? Non plus: il laissait à l'autre le choix de sa route et de sa méthode. Je ne puis ici faire référence qu'à notre rencontre, sans préjuger de la diversité de ses approches. Au bredouillage de ma pensée, il réagissait en prononçant que c'était là chose «intéressante». Il usait beaucoup de cet adjectif. J'en étais parfois gênée, la répétition de son emploi lui ôtant de son impact. Je finis même par en sourire. Pourtant, cette générosité de son langage me permettait de repartir et de continuer à me confronter avec les mots et les idées. Il me persuadait sans le dire que, malgré les difficultés, je ne manquerais pas d'aboutir: j'étais soutenue en quelque sorte dans l'espace de permission qu'il m'accordait.

Cette permission n'était pas démission. Je me souviens de ce séminaire suivi en 1978 à Genève. Je fus stupéfaite de le voir reprendre toute parole à lui adressée, quels que soient sa naïveté et son éloignement de la sienne, non pas pour y répondre, mais, dans le respect où il la tenait pour la déplacer et lui donner droit de cité. C'est ce qui m'avait alors séduite, moi qui étais encore à cette époque attachée à une sorte de hiérarchisation entre la bonne et la mauvaise question. J'ai de ce fait compris que, pour autoriser autrui à s'approprier des outils de pensée, il s'agit de donner une légitimité à sa question, en partant de sa formulation et de sa résistance. Je le voyais éviter d'attaquer de front, et s'appliquer à élaborer son argument à partir de ce dire. Une telle pratique, je l'admire et l'admire encore, quoique parfois j'aie perçu dans cette ouverture une façon bien à lui d'éviter un «non».

¹ M. Blanchot, *L'entretien infini*, Gallimard, Paris, 1969, p. 387.

Je ne saurais minimiser l'apport de ses questions, de ses suggestions, de ses remarques de fond procédant de la finesse de sa pensée, de l'acuité de son jugement, au seul profit de son style d'être dans le savoir. Pourtant en y réfléchissant, et malgré que j'ai peu fréquenté le cercle de ceux qui œuvraient avec lui à Paris ou ailleurs, je ne crois pas que leur travail ait jamais été marqué par l'usage d'un code de parole ou d'écriture: on ne reconnaît pas les certaldiens comme les lacaniens à leurs tics de langage, à l'énumération de concepts obligés. Cela est certain, sa conception de l'histoire, sa manière d'envisager le sujet, de donner vie aux pratiques du quotidien comme au langage des mystiques, son obstination politique à dépis-ter les pouvoirs, infléchissent leur démarche. Mais il n'eut de cesse de déjouer les pièges d'une identification facile, et n'encouragea guère l'essor d'une fascination qui débilite. Cet écart, c'est par ce qui ne s'enseigne pas qu'il le préserva: par sa façon de traverser nos ignorances.

Il se garda d'occuper la place d'un maître à penser, et il réussit. J'évoquerai ici le terme de *passer* dans ces lieux du savoir que jamais il ne dissocia d'une vie où s'actualise l'éthique d'un sujet, avec ses exigences et ses batailles.

Que me disait-il, ce jour de décembre de l'année 1979, pour qu'aujourd'hui je le reprenne, avec le désir de poursuivre le dialogue interrompu? La circonstance était exceptionnelle, rite d'initiation universitaire: une soutenance de thèse dans l'institution du Savoir. La cérémonie scellait l'aboutissement d'un développement conduit à ses côtés, dont l'objet, peu à peu, s'était imposé, mais dont je ne savais pas encore toute l'ampleur et la pertinence. La thèse s'intitulait: «Eléments pour une démarche psychanalytique dans le champ pédagogique». Je l'avais conçue en partie comme une fiction, un débat à trois voix dont il me plaisait de soutenir le mode d'écriture dans l'espace de la science. Dans l'après coup de ses questions, j'ai décidé d'y renoncer pour la construction d'un livre ordinaire dont il accepta d'écrire la préface, un peu à contre-cœur; un livre, disait-il, ne s'autorise que de lui-même.

C'était le début de ma recherche, ou presque; au point où se mettaient en place quelques repères visant à com-

prendre la rencontre insolite entre la psychanalyse et le domaine de l'éducation. Il m'avait fallu revenir à l'œuvre freudienne, et interroger aussi le pourquoi de mon intérêt, lequel n'avait pas surgi au hasard, mais s'ancrait dans ma culture. Il ne se fit pas faute d'en souligner le pari, et parla d'*insinuation* au sens juridique du terme, c'est-à-dire de marquage. Il s'agissait précisément du rapport que j'entretenais, comme locutrice suisse, avec le champ de l'éducation et celui de la psychanalyse suisse. Mon intention était remarquable, nota-t-il, non pas de partir en quête de quelque sauvage à décrypter, mais de vouloir ainsi me confronter à mon substrat culturel.

Il insista sur l'évidence que j'*en* étais. Je doute que, sur le moment, je me sois réjouie qu'il se plaise à désigner mes racines, même s'il relevait mon audace de tenter d'y voir clair. Il avait pourtant mis à jour ce qui allait déterminer l'orientation de la plupart de mes recherches. Je lui avais fait partager l'angoisse qui me prit à l'instant où je découvris que les propos tenus par certains de mes contemporains redisaient des discours déjà prononcés bien avant eux, en toute méconnaissance. Il savait combien je fus sidérée en apercevant que je n'étais, loin de là, pas la première Helvète à vouloir conjuguer psychanalyse avec pédagogie. Cette double constatation m'avait dès lors décidée à mener une enquête historique, dans l'espoir d'échapper à une ignorance coupable. J'ai recouru à l'histoire des idées, comme à une psychanalyse de ma pensée: je souhaitais entendre ceux qui m'avaient précédée, qui déterminaient mes positions intellectuelles et m'ani- maient à mon insu.

Qu'en est-il aujourd'hui de cette quête historique dont il remarqua l'émergence ce jour de 1979? Elle m'a permis certes, de révéler ma filiation, elle a donné une épaisseur à ma démarche. Il est vrai, je m'en suis servi comme d'une Autorité: je n'étais plus seule à œuvrer dans ce sens, cela avait quelque chose tout à la fois de rassurant et de suspect. Je ne suis pas certaine cependant que j'aie accédé à la différence que j'escomptais. Me distancer par la critique et la réflexion, tel était mon vœu, dont on sait bien qu'il reste vain de se bercer à l'endroit des ancrages inconscients. Si les premiers «péda-analystes» ont stimulé ma propre réflexion, je n'ai pas forcément évité la répétition.

Jusque-là l'oubli constituait pour moi une réalité négative et mauvaise contre laquelle je prévoyais de me battre; j'appréciais la position gratifiante de faire revivre ceux dont le souvenir avait disparu. Je sais maintenant que cet oubli, loin d'être une réalité négative, est une donnée épistémologique dans le champ de l'éducation. Comment dire cela? Il m'a toujours reproché de ne pas tenir suffisamment compte du contexte institutionnel, culturel, de l'acte éducatif; c'est un reproche qu'il pourrait encore m'adresser. Désintéret de ma part? Non pas. Peut-être une question de pondération, d'urgence ou bien de disposition; et, sans cesse j'en reviens au rapport singulier à un enfant qui condamne au recommencement d'un mouvement infini où se perd l'origine d'une première fois, où toujours c'est la première fois: identité et nouveauté. Tout adulte qui se tourne vers un enfant est le théâtre obligé d'une reconstruction: passage d'une ignorance à la fabrication d'un savoir. Peu importe que ce savoir ait déjà été écrit, sa force ne résulte que de cette reconstruction. C'est pourquoi le rapport à l'histoire a ici quelque chose de paradoxal. Certes nous pouvons réaliser l'histoire des Institutions, celle des méthodes et de l'Ecole; mais sur l'autre scène, croire pouvoir fixer définitivement un savoir est tout à fait vain, voire une contradiction dans les termes.

Je ne m'élève donc plus contre l'oubli. Il fait partie intégrante du rapport à l'enfant et à la vie. Ce qui implique que jamais rien de définitif ne sera acquis. Je ne le nie pas, ce savoir renouvelé épouse à chaque fois les termes d'une époque, mais *le mouvement*, lui, est toujours identique. En reconnaître la nécessité permet de déboucher sur une position politique, de s'élever contre toute réification. L'éducation est comme l'œuvre d'art, une création sans cesse reprise. Je ne sais si je suis arrivée à quelque sagesse ou s'il s'agit d'autre chose, de l'ordre d'une résignation. Peut-être saurait-il, lui, me le dire.

Dans mon détour par l'histoire, je n'ai ni trouvé consolation, ni conçu quelque sentiment de supériorité. Je crus, à tort, que lorsque j'aurais fait le tour de mon histoire suisse, je pourrais être *autre*, en connaissance de mon étrangeté. Je pensais, une fois le récit construit, une fois la fiction déroulée, l'ailleurs possible ou l'originalité, ou bien la différence: en un mot, l'*altérité*. J'aurais aussi aimé, à la fin du parcours - car je postulais une fin pos-

sible -, lorsque j'aurais en quelque sorte reconnu ma position culturelle, pouvoir m'en détacher. Le piège s'est refermé. La construction entreprise est devenue partie de mon identité professionnelle, et j'en fais, bon gré mal gré, l'objet de ma parole. Le savoir, par quoi je devais retrouver une liberté de pensée, m'enferme dans la maîtrise que j'en ai recueillie. Mon pari épistémologique a été: être suffisamment dedans pour en fabriquer un savoir. Il ne me reste plus qu'à utiliser cette construction pour permettre à d'autres d'acquérir la liberté escomptée pour moi-même.

Il n'est pas de démarche sans risque, il n'est pas de passion sans souffrance, fût-elle de savoir. Dans ce détour, peut-être ai-je conquis une lucidité liée à l'inévitable recommencement. Il ne s'agit plus d'œuvrer dans l'espoir d'un mieux social, ni de parler de révolution éducative, non plus de transformation de l'humain. Le détour par l'histoire a fait disparaître tout optimisme pastoral: je sais imparable la conjonction entre la souffrance qui renaît dans le corps d'un enfant comme si rien n'avait jamais été dit ni compris, et le sentiment d'impuissance à prévenir son émergence.

La cérémonie de la soutenance sanctionnait le début de ma recherche née d'une évidence. Pour moi lesdites sciences de l'éducation avaient besoin de l'apport de la psychanalyse, tant dans la perspective d'une théorie du sujet que d'une réflexion sur la théorisation d'une pratique et du rapport à l'autre; il était également nécessaire de défaire le behaviorisme ambiant, le réductionnisme psychologique et le positivisme scientifique: de dénoncer l'application terroriste des théories prônée par les sciences humaines dans leurs discours sur l'éducation. Il n'était pas possible de faire l'économie d'une telle contribution. Jamais je n'avais été plus assurée de cette proposition.

Pour commencer, il me fallait comprendre ce qu'en racontaient les analystes. J'étais à vrai dire agacée de les entendre parler au nom de Freud, soutenir par exemple qu'en 1932, il mit fin aux espoirs... Je décidais d'abord, me référant aux textes du maître, de déblayer tous les dits et les on-dit, pour forger ma propre opinion

et donner une orientation à mon action. J'ai cherché alors à distinguer le champ de l'éducation et celui de la psychanalyse, veillant à ne pas les confondre: un apport ne pouvait naître que d'une différence. Je les percevais même comme antinomiques, l'amalgame n'était pas souhaitable. Il me fallait, me défiant d'un même, asseoir ma pensée sur un «spécifique psychanalytique». C'est à cet endroit précis qu'il me fit remarquer qu'il y avait quelque chose «d'intéressant» dans ma manière de m'y prendre, à savoir que je fonctionnais sur *un fantasme du propre*.

Pour lui, il ne faisait pas de doute qu'il n'existait de spécifique psychanalytique *que* pour ceux du *dehors*, pour tous ceux qui ne sont pas dans la place. Il se référa à son expérience de l'École Freudienne, et plus précisément à un débat qui avait eu lieu en 1968 autour d'une question que l'on pourrait formuler ainsi: «Existe-t-il un spécifique objectivable?» Il me rapporta qu'ils en étaient arrivés à dire quelque chose comme: «Est psychanalytique la procédure conduite par un psychanalyste», y voyant une impossibilité de déterminer un spécifique objectivable, ni le divan ni le caractère duel, etc. ne faisant la différence. Il me le répétait, il n'y avait, dans la psychanalyse, pas de *lieu propre*, seulement un *quiproquo*, seulement une procédure d'altération dans le champ de l'autre. Ma quête d'un propre psychanalytique était la conséquence de mon extériorité.

Bien entendu, il renvoya ma conception drastique de la psychanalyse à mon soin d'éliminer la confusion, et me donna comme exemple le caractère parfois sauvage et dogmatique de la défense du discours de Lacan comme contrepartie de l'invasion culturelle dont il était l'objet. Il me posa alors cette question: «Comment défendre la possibilité d'un lieu propre, même si, théoriquement, cela paraît aberrant?» Je comprends son souci. Je ne pense pas avoir beaucoup varié dans ma position, alors même que je ne me tiens plus au dehors. Il existe un spécifique, fût-il formulé par la négative: n'être pas. J'ai, à l'époque, justifié ma démarche par le projet de me démarquer d'une certaine psychanalyse à laquelle je me faisais fort de ne jamais appartenir, que mon engagement intellectuel m'oblige à combattre. Je n'ai pas cédé sur ce point: privilégier le sujet du désir, respecter une certaine éthique, me contraignent à entrer dans l'affrontement avec d'autres conceptions.

Ce contre quoi je lutte n'est pas l'apanage des seuls freudiens orthodoxes, des lacaniens peuvent y céder tout autant. Ainsi récemment, un débat fut organisé à Paris par l'Ecole de la Cause, lors de la parution du second volume d'Elisabeth Roudinesco, *la Bataille de Cent ans*². Une question n'a pas manqué de resurgir: «y a-t-il une lecture légitime de l'œuvre de Lacan?» Et avec elle, beaucoup d'autres: «Epistémologiquement, est-on en droit de gommer certains aspects de la pensée lacanienne, et de l'utiliser ainsi selon son bon plaisir?» «Y a-t-il un 'propre' lacanien que certains sont autorisés à défendre?», etc.

J'ai beaucoup pensé à lui ce jour-là. Je croyais savoir où il se serait situé, j'entendais même son rire devant le comique d'une telle répétition. Pour ma part, je ne suis pas du côté d'un «propre» lacanien défendu par ceux qui auraient le pouvoir d'en indiquer la lecture obligée. Si j'ai refusé cet aspect-là dans l'interprétation de l'œuvre freudienne, ce n'est pas pour l'accepter dans celle de Lacan. Pourtant il avait souligné, avec raison, que j'avais moi aussi mon «fantasme du propre»! Serais-je le siège d'une contradiction particulièrement aveuglante? Ou bien leur propre ne serait-il pas le mien? Jamais le respect de la totalité et de la lettre ne m'a paru synonyme de fidélité à l'œuvre psychanalytique. Il y a néanmoins des hypothèses qui ne peuvent être rayées; n'importe quelle lecture n'est pas possible. Elisabeth Roudinesco soutenait qu'il s'agissait de comprendre en quoi une lecture est *permissive*, au sens où elle autorise l'émergence d'autres questions, où elle ne cesse d'instaurer des avancées; en quoi elle aboutit à la fermeture d'une pensée, à sa simple reproduction, à cette parole vide qui n'est pas le seul attribut de ceux qui ne sont pas psychanalystes. L'histoire tranchera, et nous ne sommes pas devins. Elisabeth reprenait sa manière de poser le problème, car il savait de quel bord il était, lui, l'historien de la mystique. Je ne crois pas me situer ailleurs.

En revanche, je continue d'être attentive à sa remarque, depuis que ma recherche autour de la rencontre entre la psychanalyse et l'éducation a trouvé une place à l'université, mieux, une reconnaissance par mon enseignement. Dans la géopolitique des activités intellectuelles, il parlait avec d'autres mots de ce danger, en distin-

² Le Seuil, Paris, 1986.

quant trois éléments: la place, la masse et la vérité, et nous prévenant de ceci: «La place est un opérateur qui transforme la masse et la vérité en objets traités dans un lieu tenable, appropriable et nommable», tandis que vérité et masse auraient en commun «d'être intenable, d'être inappropriables et innommables»³. J'ai sans nul doute construit une place. Lorsqu'il s'agit de psychanalyse, les écueils sont d'autant plus nombreux. S'il n'y a de position psychanalytique que dans la marge, saurai-je toujours éviter que la marge ne devienne centre, et ne vais-je pas un jour ou l'autre me contenter des avantages de cette place forte?

Reparlons du pouvoir. Il m'a toujours soutenu que l'*explicitation du rapport au pouvoir* est l'une des conditions non seulement d'une théorie de la relation à l'autre – c'est-à-dire de la psychanalyse –, mais également et surtout d'une théorie de l'éducation. Il avançait que peut-être l'intérêt de Freud pour la pédagogie concerne ce rapport à une *visibilité* du pouvoir. Il n'y a pas de théorie de l'éducation sans explicitation du rapport au pouvoir, affirmait-il avec la force de la conviction. Il voyait, dans le camouflage de l'autorité du pédagogue, le mode le plus pervers de la relation pédagogique, parce qu'il s'agit d'un pouvoir qui ne se donne même plus à saisir. Il racontait qu'actuellement les enfants perdent le contrôle de ce pouvoir: le prof dans sa chaire, eux dans le public, ils pouvaient encore chahuter. Si le prof fait joujou avec tout le monde, est assis dans un coin, circule, il devient invisible: il n'en a pas moins, assurait-il, un pouvoir universel mais beaucoup moins saisissable et donc, plus encore déterminant.

Il apprécierait très certainement la dénonciation que fait actuellement Alice Miller du pouvoir de l'adulte sur l'enfant: pouvoir nu, plus dévastateur encore en raison de l'impuissance liée au statut d'enfance. C'est le pouvoir d'un être humain sur un autre, sans garde-fou, qui rassemble les trois métiers dits impossibles: l'éducation, le

³ «Le rire de Foucault», in *Débat*, n° 41. Gallimard, 1986. Repris dans son recueil *Histoire et psychanalyse entre science et fiction*, Gallimard, Folio, 1987.

gouvernement des hommes et la psychanalyse. D'où la nécessité à chaque fois de la mise en place d'une éthique. Mais je dois l'avouer, ce n'est que très récemment que je me suis attaquée à cette question-là.

Je ne suis pas assez candide pour ne pas m'apercevoir que si ce domaine, quoique j'aie convenu avec lui de son aspect central, n'occupait pas dans mon discours l'importance qui lui revenait, c'est que j'escamotais l'explicitation de mon propre rapport au pouvoir, de mon désir de puissance dans l'espace même de l'enseignement. Enseigner c'est parler dans un dispositif particulier dont la structure originale est celle du rapport maître-disciple, c'est-à-dire une dissymétrie. Dans ma thèse, je dois avoir utilisé le terme de *désir d'enseigner*, puisqu'il s'y est arrêté, me révélant qu'il tenait ce terme en suspicion, qu'il ne l'aimait pas beaucoup. Le désir, précisa-t-il, se constitue d'être privé de son objet. Il poursuivit en disant qu'en effet le désir d'enseigner fonctionne sur l'impossibilité d'enseigner, et lança alors qu'il faudrait mettre en relation le désir d'enseigner avec un «je ne peux pas et ne pourrai jamais enseigner», ce qui se traduirait immanquablement par une volonté de pouvoir d'autant plus forte.

Si je n'utilise pas l'expression «désir d'enseigner» pour moi-même, en revanche je dirais que la scène enseignante me convient de manière surprenante. Cela ne va pas sans l'exigence d'un éclaircissement. Contrainte par le nombre, c'est au cours ex cathedra que je recourus, moi qui jadis l'avais contesté. Cela choque plus d'un de mes collègues que je ne trouve rien à redire à cet exercice, voire que je l'apprécie. Je l'ai même rationnellement justifié en soutenant qu'à l'objet le plus proche convient la plus grande distance, pour que ne se mélangent pas scène thérapeutique et scène d'enseignement. Mais il ne m'est pas très agréable de constater que je ne parle «bien» que dans un tel dispositif.

«D'où parle-t-on?», telle était pourtant la question omniprésente de ma thèse, et il signalait qu'elle est au centre de toute éducation. Quel est donc ce rapport particulier entretenu avec la parole, lorsque je m'adresse à un public si nombreux? S'agirait-il de la traduction d'une volonté de puissance? Ce champ langagier qui fait le style d'un enseignement, j'en ai cerné avec lui les deux extrêmes: ou il autorise celui qui écoute à constituer une parole

sienne, ou il le lui interdit, lui demande la conformité. Ou bien celui qui enseigne est en train de construire un savoir sur fond d'ignorance, ou il transmet un savoir qu'il croit définitif. Bien sûr, le partage est caricatural. Et je ne sais si je me leurre en soutenant que je m'efforce sur ses traces d'accéder au premier espace: ma parole tente d'autoriser, et l'écoute de tous ces autres me pousse continuellement à penser. Mais dans l'actualisation de cette scène, je n'échappe guère à ces pratiques de pouvoir qui sont celles des intellectuels et qu'il a si justement dénoncées. Une lucidité est d'autant plus indispensable que je suis précisément sur le théâtre qui est l'objet même de mon enseignement. Les contradictions, à ce niveau, ne pardonnent pas. Mon point aveugle serait-il toujours cette question du pouvoir, en écho à celle de l'institution?

Dans le débat que j'avais fabriqué pour l'écriture de ma thèse, il y avait *un psychanalyste, un pédagogue, et Freud* par le biais de la citation. Il me fit d'abord grief de ne pas donner la part belle à l'analyste. Il releva que je lui prêtais seulement le statut d'un faire-valoir du pédagogue: c'est ce dernier qui lui donnait des leçons de psychanalyse! Juste retour des choses peut-être; en tout cas, un retournement singulier. Il nota, avec justesse – c'était là une de mes faiblesses théoriques –, que l'analyste était le soutien de la place pédagogique plutôt que l'autre de cette place. «De quel dialogue impossible ce dialogue écrit est-il le substitut?», m'interrogea-t-il, fort à propos.

Dans ce décryptage de ma fiction, il insista: où est-il ton discours? De quelle place parles-tu? Il avait constaté que je n'occupais pas celle du psychanalyste, et que dans le même temps je me dédouanais de la pédagogie. Je n'étais donc ni à l'un ni à l'autre endroit. Ni l'un ni l'autre, affirma-t-il, cela veut toujours dire: l'un *et* l'autre. Sa remarque était cinglante: je tenais dans mon texte les deux positions, instaurant dès lors quelque chose d'extraordinairement totalisant. Je les cumulais, alors même que j'avais mis tous mes efforts à distinguer les places, les vouloir antinomiques, à ne pas les confondre. J'avais échoué, ou réussi, c'est selon. Il pointait un de mes aveuglements, et non des moindres: je combattais une posi-

tion fantasmatique sur le plan des idées, et la réalisais sur le plan scripturaire. Mon dialogue s'était transformé en monologue.

Bel exemple d'une volonté de maîtrise, alors que je m'appliquais à en stigmatiser l'émergence chez le pédagogue dans son rapport à l'enfant et à la théorie. Que rien n'échappe, tout contrôler de l'intérieur! Je lisais récemment dans un ouvrage de Jean-Michel Rey que Peguy reprochait aux historiens non seulement leur vœu de pouvoir, mais leur dessein de tenir toutes les places⁴. Je ne serais donc pas la seule à tomber dans un tel travers. Il m'avait pourtant appris que, tout au contraire, l'entreprise historiographique se fonde sur la reconnaissance d'une altérité radicale: faire la place à *de l'autre*, se plaisait-il à dire. D'ailleurs, tout discours qui pose l'Altérité comme irréductible emporte immédiatement mon adhésion; j'applaudis à ce qu'écrivent Blanchot, Derrida et Levinas. Mais j'ai compris à mes dépens que l'entreprise n'est pas facile. Le Même et la volonté de maîtrise qu'il suppose ne cessent de réapparaître là où on l'y attend le moins.

Choisir une des places ne serait pas non plus la solution. Je ne considère pas l'avoir fait jusqu'à présent. Par exemple, pour ce qui est de la socialité, je ne me sens appartenir pleinement ni à l'une, ni à l'autre professions. Et je ne confonds pas. Au contraire j'ai acquis une certaine clairvoyance quant aux errances éducatives de la psychanalyse, et je ressens avec intensité le ridicule d'une position de psychanalyste dans le social. Je demeure résolument entre les deux. Le rapport de la psychanalyse avec un autre domaine est, selon lui, un rapport entre deux *manques*. J'ose alors espérer que c'est sur ce registre que se noue maintenant ma fantasmatique théorique. Non plus dans un cumul totalisant, dont on sait bien de quel déni il se soutient et dont il repéra l'efficace dans mon texte! Quant au dialogue impossible, je l'ai reconnu depuis comme un nécessité épistémologique, et loin de le réfuter, j'en ai fait le fondement et la garantie de mon éthique.

⁴ *Colère de Peguy*, Hachette, Paris, 1987.

Dans l'espace scientifique d'une thèse, j'avais voulu d'autre part introduire la question de la fiction, comme possibilité d'écriture théorique. Je m'en étais expliquée dans un chapitre. Il désigna cependant le flou qui voilait ma conception. Il répéta, quand je jugeais avoir compris, que la fiction n'est pas contraire à la science, que la scientificité en est issue. En se référant à Bentham, il avança que la fiction est le statut même du simulacre, le statut du discours scientifique.

Faire de la théorie c'est écrire de la fiction. Il l'affirmait avec Foucault, entre autres auteurs. Ce n'est pas ce versant-là qui me pose problème. Au contraire, il fonctionne remarquablement pour introduire les pédagogues à une pratique théorique et les délivrer d'un positivisme de mauvais aloi. C'est plutôt l'écriture de la théorie qui continue à m'embarrasser.

Dans son ouvrage *L'invention du quotidien*, il écrit qu'«une théorie du récit est indissociable d'une théorie des pratiques», et affirme que ce serait là sans doute «reconnaître sa valeur théorique au roman, devenu zoo des pratiques quotidiennes depuis que la science moderne existe».⁵

Ce statut de l'écriture dans les sciences humaines, nous n'avons pas fini d'en débattre. Autant je suis persuadée de la justesse et de l'avenir de sa proposition, autant je demeure cependant convaincue que l'accès à une écriture romanesque m'est en quelque sorte barré. Je suis certes depuis toujours passionnée par les romanciers parlant de leur art. Depuis peu, je m'attache à l'affirmation du roman comme mode de connaissance du monde, ainsi que le développe Hermann Broch. Pourtant à moins d'un décrochement..., je suis consciente de mon handicap dont j'entr'aperçois, à peine, les déterminants. En revanche certains des étudiants que j'accompagne excellent dans ce style d'écriture où la pratique se récite, et la théorie s'entredit. Je pourrais me contenter d'une telle délégation. Il racontait lui-même cette histoire d'une enseignante qui ne pouvait écrire, à laquelle ses élèves adressaient des trésors de poèmes, et qui s'étonnait lorsqu'elle apprenait que leurs plumes séchaient, la séparation opérée. Je ne suis pas dupe du transfert en jeu.

⁵ Tome 1, *Arts de faire*, UGE, Coll. 10/18, 1980, p. 150.

Il n'est pas trente-six solutions. J'estime pour l'instant résoudre une part de la difficulté en intégrant dans mes textes le «je» du sujet en train d'écrire. Je recours au procédé romanesque dans une écriture «scientifique»: une manière de dévoiler les ficelles de la construction d'un savoir, d'en rendre visible l'armature. Mais cela suffit-il? Là encore il me faut reprendre, et pourquoi pas tenter une nouvelle fois l'essai dialogique.

Je suis toujours là à œuvrer dans le champ des sciences de l'éducation. Le jeu en vaut la chandelle. Comme si, confrontée à un idéal de technicité, je devais encore affirmer, non à travers un discours paranoïaque, mais à l'aide de points de repère, l'essence même d'un humanisme, l'incisif d'une théorie du sujet. Je trouve aujourd'hui mes alliés chez Freud, Lacan et Dolto, quelquefois chez Alice Miller, mais surtout chez certains philosophes, gens de lettres, sociologues et linguistes. Enfin, chez tous ceux qui se font comme lui les gardiens du sujet, alors même que dans les sciences humaines, l'humain est étrangement absent.

Je conserve cette position qu'il me connaissait, un peu moraliste à mon goût. Je ne pardonne pas la violence théorique, l'objectivation de l'enfant, les manquements à la déontologie, le refus de penser. Je m'applique à dénoncer tout discours de la transparence, le viol des intimités et les prétentions faciles. Cela ne me préserve guère de mes doutes quant à la qualité de mon action, et de l'envie, parfois, d'y renoncer. Alors je reviens pour reprendre mes forces à ce qu'il écrit dans la préface de mon livre: «La question est de savoir si une éthique peut devenir une politique, ou si l'éthique, liée ici à une irréductibilité du sujet, est un travail interminable et jamais 'réussi' dans le champ du politique»⁶...

Il est devenu à son tour l'absent de l'histoire. Je continue à m'adresser à lui: infini d'une parole, condition de ma pensée, espace précieux s'il en est.

⁶ «Jouer avec le feu», in M. Cifali, *Freud pédagogue?*, Paris, Inter-Éditions, 1982.

*Lettres à Paul Häberlin**

Prof. Dr. Freud

3.3.1910
Vienne IX, Berggasse 19

Très honoré monsieur le docteur,

Il y a longtemps que vous m'êtes promis. On m'assure qu'en vous j'ai fait une prise particulièrement belle, et puisque me voilà devenu pêcheur d'hommes, je guettais depuis longtemps l'instant où je vous trouverais dans mes filets. Permettez-moi d'admettre que désormais vous ne vous échapperez pas par quelque faille.

La rencontre de Nuremberg nous donnera, je l'espère, l'occasion d'échanger quelques mots. Je sais que la psychanalyse doit entrer en relation avec la pédagogie, mais je ne peux personnellement y contribuer en rien. Je sais aussi qu'elle incite puissamment à l'auto-éducation et qu'on doit surmonter de grandes résistances intérieures avant de pouvoir se familiariser complètement avec elle. Ici je suis à vrai dire intellectuellement isolé malgré mes nombreux élèves médecins, mais c'est pour moi une consolation de savoir que Jung, sur le sol combien plus sain de la Suisse, a pu intéresser à notre travail un certain nombre de chercheurs non médecins. Je ne doute pas que l'étincelle qui de notre vieille cité a volé vers la jeune Suisse, n'y allume un incendie.

Il m'arrive souvent de prononcer votre nom dans mes consultations, quand on me soumet de difficiles questions d'éducation. Mais les Viennois sont paresseux, hésitent à

* Ces lettres font partie de la Collection Sigmund Freud de la *Librairie du Congrès*, à Washington. Elles ont été traduites de l'allemand par Luc Weibel.

Paul Häberlin (1878-1960) est né à Kesswil, comme Jung. «Fils