

ACTUALITES FREUDIENNES

POUR UNE PSYCHANALYSTE « SANS FAUTEUIL »

Mireille Cifali

Comme historien, nous pouvons probablement mieux en ce début du troisième millénaire reconstruire et interpréter ce que signifiait être freudien en Suisse romande au début du vingtième siècle et dans les années qui suivirent. Pour certains, ils livraient une bataille, les propos étaient souvent de propagande, les plaintes multiples vis-à-vis de leur difficulté d'être acceptés, reconnus. Leur place n'était pas d'évidence. Des tensions étaient également apparues entre eux : entre profanes et médecins, entre jungiens et freudiens, entre ceux qui appartenaient à la Société suisse de psychanalyse et les autres. Hier, pour certains, être freudien tenait de l'héroïsme. Ils se battaient pour que les hypothèses de la psychanalyse soient acceptées, reculaient devant certaines d'entre elles, dans une fidélité souvent contestée à un Freud vivant. Ils faisaient partie d'un mouvement, on les appelle pionniers, ils avaient à se défendre contre des constructions culturelles, politiques et sociales qui s'étaient construites en dehors de la psychanalyse.

La psychanalyse provoque très tôt en Suisse l'intérêt de certains pédagogues et éducateurs. La figure emblématique en est Oscar Pfister. Il n'est pas le seul. Non seulement des instituteurs, comme Hans Zulliger ou Willy Kündig reconnaissent dans la découverte freudienne une « étincelle » pour leur terrain, mais bien des psychanalystes médecins ne manquent pas de donner leur avis sur l'enseignement et l'éducation. Que ce soit André Répond en Valais, Marc-Gustav Richard¹ à Neuchâtel, ils écrivent autour de la rencontre entre la psychanalyse et l'éducation. Ernst Schneider est un temps à la tête de l'Ecole normale de Berne. A l'institut Jean-Jacques Rousseau de Genève, Charles Baudouin et accessoirement Pierre Bovet consacrent une partie de leur effort à cette « application ». Paul Haerberlin, philosophe et éducateur, joue également un rôle pionnier en Suisse allemande.

La fibre pédagogique de l'Helvétie prédispose favorablement à la découverte freudienne. Beaucoup en espèrent le traitement préventif des névroses par une éducation adéquate. Ils partagent cet engouement avec des pédagogues et des médecins allemands et autrichiens. Il ne s'agit pas seulement de la psychanalyse

¹ J.D.Zbinden, *A.Répond (1886-1973)*, Thèse de médecine, Université de Lausanne, 1991; C.Monod, *Le Docteur Marc-Gustave Richard, Pionnier de la psychanalyse et de l'hygiène mentale dans le canton de Neuchâtel*, Thèse de médecine, Université de Lausanne, 1984.

d'enfants, mais bel et bien d'une définition de l'éducation normale, avec l'évitement des erreurs et l'instauration d'une pédagogie psychanalytique fondée scientifiquement. Une certaine sollicitude vis-à-vis de l'enfant dans la tradition helvétique marque l'entrée de la psychanalyse. Cette application n'est cependant guère perçue comme noble. La fille de Freud, Anna, occupe le terrain après Pfister. On reproche déjà aux pédagogues d'avoir déformé pratique et théorie freudienne. L'application semble irrecevable et impossible. C'est dans cette tradition que je me situe et que je poursuis ma réflexion.

Mais être freudienne aujourd'hui, qu'est-ce à dire ? Alors même que je ne me situe pas comme une thérapeute recevant des patients à la recherche de leur histoire; que je n'appartiens donc pas à la tradition princep de la psychanalyse, celle dont elle tire ses lettres de noblesse, ce domaine qui lui est réservé et auquel, pour certains, elle aurait dû avoir la sagesse de se cantonner. Je suis universitaire, alors que la psychanalyse n'est pas une science reconnue. « Sans divan ni fauteuil¹ », alors que ceux-ci sont les outils indispensables d'un psychanalyste. Ayant épousé ce qui fut appelé un certain temps les aléas d'une « psychanalyse appliquée ». Je ne suis certes pas freudienne comme l'étaient les pionniers suisses, mais je garde cette qualification pour désigner mon travail qui doit à la psychanalyse certains de ses angles.

Aujourd'hui, nous ne pouvons pas être à nous-mêmes historien, mais juste dessiner nos positions occupées.

1. Une psychanalyse comme éthique ?

L'histoire de cette application entre psychanalyse et éducation² a été tentée, j'en ai retiré quelques guides, et déduit que la position de la psychanalyse face à d'autres domaines relevait pour une part de l'éthique. La psychanalyse est-elle une éthique, ou s'y oppose-t-elle résolument ? Les psychanalystes s'affrontent à ce sujet, et Freud a toujours insisté pour qu'elle ne soit pas prise pour une morale. L'éthique est certes devenue une mode et même parfois un alibi pour bonne conscience. Cependant aujourd'hui, plus d'un chercheur s'y confronte quand il considère les conséquences de ses actes; la science à laquelle il se réfère ne suffisant pas, il éprouve la limite de sa rationalité lorsqu'il prend des décisions engageant le présent et le futur.

¹ JP. Lebrun, *Un monde sans limites*, Paris, Erès, 1999. XXX

² Voir M.Cifali, J.Moll, *Pédagogie et psychanalyse*, Paris, Dunod, 1985; M.Cifali, *Freud pédagogue ? Pédagogie et psychanalyse*, Paris, InterÉdition, 1982; J.Moll, *La pédagogie psychanalytique. Origine et Histoire*, Paris, Dunod, 1989, M.Cifali, F. Imbert, *Freud et la pédagogie*, Paris, PUF, 1998.

La psychanalyse a bel et bien développé une éthique de l'altérité et de la singularité; elle a engagé une réflexion constante sur la « bonne » distance avec un autre; elle a exigé que l'implication subjective ne soit pas tue mais élaborée; elle a requis un travail sur soi pour rencontrer professionnellement l'autre, renvoyé chacun à ses projections et nommé les effets d'un transfert et contre-transfert; elle a questionné la dépendance et le pouvoir, tracé le bénéfice des limites, désigné les effets de l'idéal, traqué la vérité et ses retombées. Par sa clinique, elle dégage nombre de professionnels d'une dichotomie entre théorie et pratique, dessine une théorie qui n'a pas à s'appliquer et un vivant qui toujours l'excède; elle développe une construction de connaissances à même l'action. La psychanalyse marque ainsi un courant épistémologique traversant plusieurs disciplines - sociologie, histoire, ethnologie, sciences de l'éducation -, qui se caractérise par sa préoccupation esthétique, sa manière de transmettre les connaissances, son souci du détail et son implication réfléchie¹. La psychanalyse a aujourd'hui des éléments à faire valoir pour une clinique de l'action. Lacan ne soutenait-il pas que la psychanalyse peut être une boussole efficace dans le champ de la direction de l'éthique² ?

Il n'est donc peut-être pas tellement opportun qu'un psychanalyste apporte en premier lieu ses concepts, lise la réalité dans ses termes, interprète gestes et paroles. Nous savons les dérives possibles d'une telle position : un risque de confusion de scènes, une surpsychologisation avec ses dérapages. Poser le problème en terme d'éthique, revient à considérer l'apport de la psychanalyse sous l'angle d'un questionnement, d'une ouverture³ pour ceux qui se coltinent à l'incertitude et ne le supportent pas toujours. On déconstruit pour laisser respirer; on nomme les vérités présentes en traçant les filiations au travers des siècles; on relativise en ne cessant pas de croire à une passion du savoir; et ainsi s'instaure une constante humilité dans l'usage du savoir accumulé.

Nous mesurons parfois mal l'influence qu'exerce la psychanalyse sur une clinique de l'action pour d'autres métiers. Un des souhaits de Freud s'est pourtant en partie réalisé. Dans *L'intérêt de la psychanalyse*⁴, il plaidait pour que la psychanalyse compte pour les autres sciences humaines; c'est aujourd'hui

¹ M. Cifali, Clinique et écriture : une influence de la psychanalyse dans les sciences de l'éducation, *Raisons éducatives « Le pari des sciences de l'éducation »*, Bruxelles, De Boeck, 1999, 293-313.

² J. Lacan, *Ethique de la psychanalyse*, Paris, Seuil, 1986.

³ « Je pense que l'éthique est aux pratiques sociales ce que le poétique est aux pratiques linguistiques : l'ouverture d'un espace qui n'est pas autorisé par l'ordre des faits. » Entretien avec Michel de Certeau, *Bloc-notes de la psychanalyse*, n°4, Genève, 1984.

³ F. Imbert, *La question de l'éthique dans le champ éducatif*, Vigneux, Matrice, 1987; J.P. Resweber, *Le questionnement éthique*, Paris, Cariscript, 1991.

⁴ S. Freud, « L'intérêt de la psychanalyse », in *Résultats, idées, problèmes, I 1890-1920*, PUF, 1984.

le cas même si elle les influence souvent à leur « corps défendant ». Elle a marqué de son altérité certaines disciplines scientifiques, elle les a entamés ainsi que l'argumente Michel de Certeau¹. Comme l'espère Freud, elle n'est plus seulement une affaire médicale. Cela reste-t-il l'affaire d'un petit cercle d'universitaire, peu nombreux de surcroît ? Effectivement, mais peu importe. Cette influence psychanalytique pèse dans la formation et conception de certains métiers, tels ceux de l'enseignement et de l'éducation. Elle autorise les praticiens à construire des connaissances à partir de leur expérience; elle leur restitue « leur sagesse pratique » et leur capacité de se distancer lorsqu'ils sont trop impliqués; elle les enjoint de n'en rester ni à leur vocation ni à leur intuition, et de les mettre, l'une et l'autre, à l'épreuve d'un savoir construit dans l'expérience.

Ruptures

Lorsque je travaille avec des personnes en formation ou avec des professionnels expérimentés, je m'aperçois que les ruptures épistémologiques réalisées par la psychanalyse sont continuellement à réinscrire, mais toujours opérantes. Freud le soulignait, la découverte de l'inconscient est condamnée à être recouverte puis redécouverte. La psychologie du moi, les représentations d'un humain essentiellement volontaire et potentiellement méchant de naissance sont récurrentes. Rencontrer ceux qui ont certainement reçu quelques cours sur Freud, sorte de vernis culturel scolarisé, signifie prendre et reprendre ses entames, ses hypothèses sur le symptôme, le transfert, la parole, la résistance, la sexualité, la sublimation, l'idéalisation, l'identification, la mort, la castration, le trauma, le désir, la soif de savoir, etc. etc. Nous ne transmettons alors pas tant un savoir, mais une posture vis-à-vis d'un autre et de soi-même, en ne se fiant pas aux pulsions caritatives si prégnantes lorsqu'on débute; on fait confiance en notre capacité d'élaborer ce qui vient.

Les dégagements apportés par la psychanalyse sont toujours d'actualité. Un reproche peut être avancé : en procédant ainsi, on céderait à une vulgarisation nocive. Certes la psychanalyse est passée dans la culture ambiante avec les risques de généralisation et de simplification qui s'en suivent. Mais se renfermer dans son cabinet pour préserver la pureté de la thérapeutique, ne résoudra rien. C'est précisément en se risquant dans le social mais avec une autre posture, que l'on peut éviter, peut-être, certaines dérives. Un psychanalyste n'est guère alors épargné par les doutes.

¹ M. de Certeau, *Histoire et psychanalyse, entre science et fiction*, Paris, Folio Essais, 1987.

Où est l'intérêt de la psychanalyse ? Elle ne peut rêver d'être épargnée par certaines tensions, dans la lumière alors que d'autres seraient dans l'obscurité. Elle possède des outils pour traiter ce qui guette tout un chacun. C'est d'ailleurs assez amusant de voir des psychanalystes ne pas s'en servir lorsque cela les concerne : savoir sur l'institution, le pouvoir, la mort, la haine... C'est donc menacée de dérives qu'une position psychanalytique est intéressante, c'est dans sa fragilité qu'elle est séduisante. Quelques-uns des savoirs psychanalytiques vont être, dans l'avenir, déboutés par d'autres avancées scientifiques; demeurera l'éthique psychanalytique du rapport à l'autre et du savoir construit par lui, c'est du moins mon espérance.

2. Responsabilités

Une des influences majeures de la psychanalyse dans les sciences de l'éducation se réalise à travers la clinique¹, cette posture particulière qui permet à un professionnel de construire des connaissances à partir de situations singulières dans lesquelles il est impliqué. J'ai choisi depuis longtemps de travailler avec des « métiers de la relation » et de désigner les nocivités à l'oeuvre dans certains de leurs gestes familiers. Je recueille ainsi des récits, anime des groupes d'analyses de pratique ou de supervision, et la psychanalyse à laquelle je me réfère se confronte inévitablement à son « autre », le social. Les retombées même involontaires de nos théories constitue une bonne partie du matériel amené.

Enfance

Les historiens du vingt et unième siècle analyseront, avec plus d'arguments qu'aujourd'hui, la manière dont la psychanalyse a influencé, en particulier, les domaines de l'éducation et de l'enseignement. Dans ces domaines, la psychanalyse considère un enfant comme un sujet à part entière. Elle rappelle sa dignité, prend en considération ses difficultés à grandir et trace l'influence positive et négative de certains gestes éducatifs; elle relève la nécessité d'une parole adressée à celui qui ne parle pas encore, souligne la transmission d'inconscient à inconscient et les phénomènes transférentiels hors la cure; elle décrète la responsabilité partielle, mais responsabilité tout de même, des adultes dans la transmission des névroses².

¹ M. Cifali, Clinique et écriture : une influence de la psychanalyse dans les sciences de l'éducation, *Raisons éducatives*, n° 1, Paris, Bruxelles, de Boeck, 1999.

² Voir l'oeuvre de Françoise Dolto et de Maud Mannoni; F. Imbert et le GRPI, *L'inconscient dans la classe. Transferts et contre-transferts*, Paris, ESF, 1997.

Ce faisant, elle attire l'attention sur la destructivité à l'oeuvre dans les relations humaines, les difficultés de l'altérité et l'implication des adultes. Elle ne cesse de dénoncer les violences faites aux enfants, la pédagogie noire¹. En son nom on réclame une lucidité des actes quotidiens d'éducation. Si elle ne se veut pas une *Weltanschung*, elle véhicule cependant chez ceux qui s'y réfèrent, des valeurs et une certaine conception du sujet; elle accentue pour certains l'importance des relations duelles au point de faire croire à un enseignant que l'idéal est la relation thérapeutique. Se développent alors chez quelques-uns un respect de l'autre, une crainte de lui faire mal, une culpabilité par rapport au « bon et mauvais geste », une inquiétude de ne pas savoir².

Nous avons, dans le courant de notre vingtième siècle, compris - la psychanalyse en a été la principale instigatrice - comment un enfant peut devenir victime de violence, d'abus, de maltraitance, d'exploitation, malgré les discours généreux qui se succèdent. Ces abus répétés, là où nous devrions être des obligés face à eux, là où réside notre responsabilité fondamentale, sont dénoncés. On cherche alors à protéger un enfant des conséquences parfois nocives de sa dépendance. Mais ce faisant, on est en train, en lui donnant des droits, de mettre à mal cette légitime dépendance, d'instituer cet enfant comme responsable et autonome avant l'heure et de l'enfermer dans un statut de potentielle victime, en constante demande de réparation d'un dommage causé.

D'un côté un sujet peut se trouver chargé de toute la responsabilité de ses maux, dans une causalité qui met en veilleuse les effets dans cette fabrication de certaines politiques et conditions historiques. D'un autre, le social peut se trouver chargé de toute la responsabilité, chacun allant vers un usage de sa vie et des malheurs qui la bouleversent pour se désintéresser de son destin en reportant le dommage et la cause sur un extérieur. On continue ainsi d'osciller entre une conception d'un sujet comme victime et d'un sujet comme tout puissant. Cette tendance dépasse l'enfance pour devenir un fait de société.

En ayant montré en quoi les traumatismes de l'enfance perturbent le présent d'un adulte, on en a conclu implicitement qu'il fallait éviter tout traumatisme. Dolto a inscrit une position autre : elle affirme d'une part qu'il nous revient en effet, comme adulte, d'éviter certains traumatismes, et d'autre part que tout être humain a des ressources intérieures pour traverser l'épreuve et en sortir avec des

¹ A. Miller, *C'est pour ton bien. Les racines de la violence en éducation*, Paris, Aubier Montaigne, 1984.

² E. Enriquez, *Molle emprise et charme discret de l'éducation démocratique*, *Nouvelle revue de psychanalyse*, XXIV, 1981.

potentialités nouvelles¹. Les mots ne délivrent pas de l'épreuve, mais ils permettent de la traverser ... C'est cette énigme qu'il nous faut particulièrement éprouver, sinon nous contribuons, psychanalytiquement parlant, à la conception actuelle d'un humain comme victime². Face à de telles dérives, nous voyons en effet des psychanalystes renouer avec les forces vives du sujet (Cyrulnik,1999), dénoncer la fabrication de victimes (Eliacheff, 1996).

Individuation

La psychanalyse - son avènement et son développement - participe à la construction, commencée de longue date, de « l'individualisme » moderne³. En découvrant les pouvoirs du psychisme, elle attribue au sujet - même inconscient - une place centrale, contribue à rendre plus impliqué son rapport au monde; elle donne priorité à ses préoccupations personnelles, à ses enjeux narcissiques et ses réussites. Qualifiée de science de l'altérité, elle travaille à rendre l'humain sensible au rapport à soi et à l'autre, lui permettant de ne pas s'effrayer de ses pulsions; elle l'extrait de la masse, le rendant capable de s'affranchir au moins en partie des figures du maître; elle lui fait comprendre les mécanismes de sa haine et de ses rejets. Y a-t-il un envers de cet endroit ?

Cette sensibilisation aux dimensions personnelles de l'acte d'enseigner et d'éduquer, cette importance donnée à l'enfant comme sujet contribue à une « personnalisation » des fonctions et des rôles. Par sa pénétration dans le monde quotidien des personnes, la psychanalyse a une part de responsabilité dans l'évolution des mentalités et les problèmes posés aujourd'hui. Il n'est pas question ici de faire le procès de certaines de ces avancées, et j'ai participé moi-même⁴ à ce qui me paraissait devoir être une inéluctable évolution; mais il nous faut bien aujourd'hui essayer d'examiner les effets et les conséquences des positions prises.

Si nous considérons l'histoire des rapports entre la psychanalyse et le champ de l'éducation, l'individualisation des pratiques est, avec comme modèle la cure, une tendance forte. Dans cette histoire reconstruite, les rêves échoués sont cependant les plus signifiants. Ce qui frappe, à la lecture par exemple d'un ouvrage comme celui de Jeanne Moll, *La pédagogie psychanalytique*⁵, c'est

¹ F. Dolto, et A. Ruffo, *Entretiens, L'enfant, le juge et la psychanalyse*, Paris, Gallimard, 1999; *Parler de la mort*, Paris, Mercure de France, 1998.

² A. Garapon, *Le gardien des promesses*, Paris, Odile Jacob, 1996; A., Garapon et D Salas.(dir), *La justice et le mal*, Paris, Odile Jacob, 1997.

³ C. Taylor, *Le malaise de la modernité*, Paris, Cerf, 1994.

⁴ M. Cifali, *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*, Paris, Puf, 1984.

⁵ J. Moll, *op.cit.*

précisément le retour du social comme butée à l'action et à l'espoir de ceux qui travaillent en éducation. A chaque époque ou presque, des psychanalystes oeuvrent pour restituer au groupe et à l'institution leurs lettres de noblesse et apportent des dégagements importants¹. La part de la théorie freudienne qui s'en préoccupe ne devrait, selon eux, pas être négligée; il est vital de ne pas couper les phénomènes individuels de leurs déterminants groupaux.

Lorsque nous intervenons, nous avons donc à apprécier le risque d'une personnalisation à outrance, et à nous situer résolument dans la contradiction : nos gestes se heurtent à leur contraire, ont parfois des conséquences surprenantes. Il existe une telle atomisation des personnes que souvent chacune ne s'en prend qu'à elle-même; l'enjoindre d'entreprendre une démarche thérapeutique n'épuise pas notre responsabilité. Si nous ne prenons pas la dimension culturelle et politique de nos problèmes, nous risquons en effet de ramener à soi ce qui ne nous appartient pas en propre. Restituer la dimension culturelle des problèmes rencontrés, ce n'est pas dévaloriser le travail de l'intériorité, mais empêcher que chacun ne s'enferme en soi-même; ce n'est pas nier la part prise dans nos actes, mais la relier à un ensemble social.

Aujourd'hui, ce sont des réalités telles que le groupe, l'institution, le pouvoir, la collaboration, le lien social, l'éthique de la discussion et de la responsabilité que nous ne saurions ignorer². Quotidiennement, il nous faut contextualiser les phénomènes vécus, les inscrire dans un mouvement, une tendance et une histoire, en entreprenant un travail de compréhension - psychique et sociale - avec les personnes concernées. Ce travail permet alors à quelques-uns de supporter ce qu'ils perçoivent souvent en premier lieu comme une régression et de sauvegarder les groupes où il est parfois si difficile de rester ensemble. De ces rencontres multiples se dégage alors au moins de l'étonnement.

Usage du savoir

Dans la clinique psychanalytique, nous avons appris une chose essentielle : le savoir appartient à celui qui s'y coltine et le psychanalyste a comme dette envers ses patients de le leur restituer. Aujourd'hui, le quidam subit une lente dépossession du savoir de son humanité par les spécialistes, cette dépossession allant jusqu'au fait de ne plus vouloir intervenir sans être guidé par quelqu'un

¹ A. Aichhorn, *Jeunesse à l'abandon*, Toulouse, Privat, 1973; H. Zulliger, La psychanalyse et les Ecoles nouvelles, *Revue française de psychanalyse*, 1928; H. Zulliger, Un manque dans la pédagogie psychanalytique, M. Cifali, J. Moll *Pédagogie et psychanalyse*, Paris, Dunod, 1985; A. Vasquez, F. Oury, *Vers une pédagogie institutionnelle* [1967]; Vigneux, *Matrice*, 1993; F. Imbert, *Pour une praxis pédagogique*, Vigneux, Matrice, 1985.

² C. Castoriadis, Psychanalyse et politique, *Lettres internationales*, n°21, 1989.

qui en saurait davantage. Bien des professionnels se dévalorisent dans leur quotidienneté quant à leur potentialité à réagir comme être humain, face aux savoirs que capitaliserait le spécialiste. A la fois nous avons réussi à augmenter le savoir, et nous en avons dépossédé ceux qui en avaient le plus besoin. C'est une vieille histoire, étudiée de multiples manières. Cette pathologie du savoir peut être revisitée avec comme guide certains principes éthiques. Comment restituons-nous notre savoir pour que d'autres construisent le leur et qu'ils quittent une dépendance sans entrer dans une suffisance ? Lorsque nous formons des professionnels, cette question-là ne peut être esquivée, et elle l'est malheureusement trop souvent. Je ne soutiens pas que les psychanalystes, davantage avertis, ne sont pas guettés par une spécialisation dépossédante, mais ils ont de quoi la combattre, ce que n'ont pas d'autres qui se situent dans une conception cumulative du savoir. Il y a là urgence pour que parents, enseignants ne soient pas spoliés dans leur fonction d'adultes.

Dans la rétention de notre savoir, dans la manière que nous avons de ne pas travailler avec ceux qui, quotidiennement, répondent à un enfant, nous favorisons ce que nous dénoncerons par ailleurs avec élégance et léger mépris. Nous savons que notre savoir ne nous sert pas forcément dans la conduite de notre vie. Nous ne pouvons espérer qu'ils servent pour d'autres. Mais néanmoins, si on nomme, même une seule fois, l'acte ne pourra être vécu comme si rien n'avait été dit. Yves de la Monneraye le souligne¹. La question : « Mais c'est quoi la mort ? » posée par un enfant vise un contenu mais aussi un « dis-moi, comment toi tu te débrouilles avec la mort ? ». On ne peut répondre à ses questions sur la loi, l'interdit, la sexualité, l'apprendre, que si l'on est également traversé soi-même par ces questions. Avant nous aurions invoqué les réponses apportées par une religion, aujourd'hui il nous faut transmettre notre expérience subjective, nos repères individuels pour qu'un autre humain poursuive ce même travail.

Conclusion

De longue date, mes références à la psychanalyse ont influencé le plan épistémologique de ma démarche, je leur dois mes posture et sensibilité jusque dans le débat scientifique². Cette tension entre une clinique comme mode de construction de connaissance et les arcanes habituelles de l'élaboration du savoir scientifique est vitale pour que chacun de n'enferme pas sur son territoire.

¹ Y. de la Monneraye, *Violence des uns... et des autres, Colloque sur la violence*, Angers, nov. 1997
« Autement dit, l'énorme difficulté pour celui qui est en position d'éducateur, c'est que en même temps que la question se pose, elle doit se jouer entre lui et l'enfant ».

² M. Cifali,

A ce point de vue, les oppositions rencontrées par les pionniers de la psychanalyse se sont certes déplacées, mais sont toujours vivaces et nécessaires.

Etre freudien c'est, comme le soutenait Michel de Certeau, non pas vouloir occuper toute la place et régner seul en maître, mais maintenir la différence et l'altérité sans se prendre au piège de la vérité. Nous sommes condamnés à n'avoir pas raison tout seuls, à intervenir avec d'autres, non pas pour résoudre les problèmes actuels, mais permettre que s'élabore une pensée là où la toute-puissance succède à l'impuissance, et vice versa.