

6 Tutoyer le diable'

Lorsque Freud « applique » la psychanalyse à l'art, à la littérature ou même à la religion, il est de toute évidence tiraillé par une curiosité : voulant découvrir ce qui est caché, il œuvre à partir d'une bénéfique ignorance, et il mène avec l'objet de sa recherche un « corps à corps » transférentiel qui le guide dans ses élaborations. C'est dire qu'il est « pour quelque chose » dans l'interprétation qu'il formule, et comme avec son patient dans l'espace de la cure, cette participation le rend capable de déceler le non-dit, les « à-côtés » négligés par les autres recherches².

En revanche, lorsqu'il traite de l'éducation, il s'y investit en tant que *moi*, et non comme sujet de désir. Il y est homme de savoir, pris au piège d'avoir à améliorer, son gain étant avant tout une plus-value narcissique, porté qu'il est par l'espoir d'un bonheur futur délégué, grâce à la psychanalyse, aux générations nouvelles.

Il existe donc une différence dans la manière qu'a Freud d'engager la psychanalyse dans d'autres domaines : une différence liée à son rapport transférentiel à l'endroit de ses diverses expériences : religieuse, artistique, pédagogique. Il s'y pose tantôt comme *je*, tantôt comme *moi*, et ce partage détermine non seulement la possibilité de réaliser un travail psychanalytique, mais explique aussi la difficulté que rencontre Freud à être analyste dans le champ de l'éducation.

Cette différence, de ce fait, tourne autour d'une participation transférentielle du chercheur à l'objet de sa recherche : elle serait l'une des conditions d'un travail analytique dans un autre domaine, la clé d'une possible élucidation, comme elle est à la source d'une interprétation dans l'espace de la cure, et à l'origine aussi de l'élaboration d'une hypothèse métapsychologique.

Une telle affirmation étonne encore dans l'ambiance scientifique de notre époque : aussi, cette part prise de désir ne serait pas pour la psychanalyse un maléfice, ni la marque d'une indignité, ni même le signe indélébile de son exclusion de toute recherche de savoir, le fardeau à lâcher pour être enfin scientifique, c'est-à-dire pour se hausser au registre d'une objectivité qui évacue, par principe, celui qui cherche ! Ce reste subjectif serait-il alors à compter parmi les apports originaux de la psychanalyse aux autres sciences, et non pas à considérer comme le symptôme de son « impuissance » méthodologique ? Cette perspective rejoint l'hypothèse déjà formulée d'une psychanalyse « appliquée » en tant que créatrice d'un espace où un investissement de désir et un risque à prendre sont les conditions mêmes d'une production de nouvelles connaissances.

La part du transfert

Pour argumenter, nous nous appuyons une nouvelle fois sur la manière dont Freud évoque sa production d'hypothèse et la place qu'il y occupe, à la fin d'« Au-delà du principe de plaisir », non pas qu'il soit clair et explicite — comment n'aurait-il pas éprouvé des difficultés à saisir la particularité et l'originalité de sa découverte, déterminé qu'il est par les termes positivistes de l'époque ! —, mais parce que ses « lapsus » témoignent mieux que tout autre de la difficulté à ne pas réduire la démarche psychanalytique à la pratique coutumière de la science.

En effet, après avoir été contraint de postuler l'hypothèse

d'une existence des instincts de mort face à ceux de vie — et ce pour rendre compte du processus de répétition —, après avoir envisagé les conséquences et les difficultés soulevées par cette hypothèse et fait part de l'inexpliqué qu'elle ne manque pas de laisser encore, après avoir enfin, sous forme d'interrogation, tenté de tracer le possible d'un fonctionnement de la substance vivante, après tout cela, Freud se donne le temps encore de jeter un regard critique sur son cheminement et, parlant de ces hypothèses métapsychologiques, il exprime alors ceci :

« On pourrait me demander si et dans quelle mesure j'adhère moi-même à ces hypothèses. A cela je répondrai : *je n'y adhère pas plus que je ne cherche à obtenir pour elles l'adhésion, la croyance des autres.* Ou, plus exactement, que je ne saurais dire moi-même, dans quelle mesure j'y crois. Il me semble qu'on ne doit pas faire intervenir en cette occasion le facteur affectif. On peut s'abandonner à un raisonnement, en suivre le déroulement jusqu'à l'extrême limite, et cela uniquement par curiosité scientifique ou, si l'on préfère, en avocat du diable, sans pour cela se donner au diable³. »

Ce n'est guère l'habitude rhétorique de la science. Freud dit tout d'abord ne pas faire de proxénétisme pour ses hypothèses, or, est-il même nécessaire de le rappeler, dans la recherche scientifique, une hypothèse doit être reconnue par tous pour avoir quelque validité, et il ne s'agit plus de croyance ou de foi, mais idéalement d'évidence qui emporte l'adhésion. Freud, lui, ne demande à personne de croire à ses formulations ! Et puis, il soutient que lui-même n'y adhère pas et qu'il ne saurait dire s'il y croit. Voilà des hypothèses pour lesquelles il a sué sang et eau, et il a encore l'audace de se poser la question de son adhésion, avec une histoire abracadabrante d'un diable avec qui il flirterait mais qui ne lui en contera pas; il veut manifestement nous persuader qu'il s'est laissé aller à un raisonnement, mais qu'il n'y est pour rien. Étrange étrangeté !

L'on entendra que ses propos ne souscrivent pas au commun de la science, sauf peut-être, dira-t-on, l'extériorité formulée par Freud à l'endroit de son objet de recherche et de ses résultats. Pourtant, ce détachement, si explicitement affiché, pose question, car — aucun doute n'est permis à ce propos — c'est Freud qui a forgé ces hypothèses et ces concepts. Alors, pourquoi un tel déni ? Qu'a-t-il à protéger pour s'exclure ainsi, pour mettre en acte un clivage où, en termes kleinien, un « bon » ou « mauvais » objet intérieur est rejeté sur l'extérieur ? Cette défense ne trahirait-elle pas le brûlant d'une soif de connaissance qui aurait dévoilé quelque force redoutable ?

Il est tout de même étonnant que son formidable désir de savoir aboutisse à une telle étrangeté, comme si cette dernière avait le pouvoir de le protéger d'un effet en retour de sa découverte, comme si cette expulsion était capable de neutraliser la peur d'une punition mortelle qui surgit de toute transgression, lorsque aller trop loin équivaut à être puni de mort, par une association, elle, bien diabolique ! Non, cette extériorité n'est pas le résultat d'un souci d'objectivité à l'image de celle en cours dans la démarche scientifique traditionnelle; elle témoigne tout au contraire que les découvertes psychanalytiques mettent à l'épreuve le corps et l'âme du chercheur, le contraignant parfois à des stratégies de défense, comme d'affirmer n'y être pour rien. Freud a touché quelque chose de trop intime pour oser demander à d'autres de le croire; il cherche plutôt à minimiser son hypothèse, s'excluant comme il évince les autres : l'entreprise d'annulation qu'il met en place est le signe même de l'enjeu.

Alors, ne manquera-t-on pas de s'exclamer, si l'intime de Freud est partie prenante, son hypothèse ne mérite pas le qualificatif de « scientifique », elle découle de sa subjectivité ou de quelque événement extérieur qui l'a attristé, au point de le pousser à placer sur la scène du théorique un instinct de mort ! Pertinente pour son économie, elle indique par là même que la recherche psychanalytique n'est guère sé-

rieuse : construction fantasmée, non universelle et, à bien des égards, relative à un seul.

Freud se défend d'être, de cette manière-là, pour quelque chose dans la production de son hypothèse⁴. Il demande même à Eitingon d'attester qu'il avait déjà terminé à moitié son texte à l'époque où Sophie était encore en parfaite santé⁵ et que sa mort n'est pas à l'origine de son écrit ni de son hypothèse. Il oppose une dénégation et a raison : « son » instinct de mort ne découle pas d'un pessimisme congénital, ni du seul deuil ressenti à la perte de sa fille; cependant, pour en formuler l'hypothèse, il ne peut être extérieur à ce qu'il élabore.

Il s'agit de le reconnaître, la psychanalyse a comme objet d'étude le psychisme inconscient; cela rend improbable pour le chercheur la perspective d'être en dehors; mais cette proximité n'est pas un handicap, elle est la condition même d'une découverte. Comme l'écrit O. Mannoni : « Le savoir de la maladie ne naît pas chez un observateur bien portant qui observe la maladie, mais naît de la maladie elle-même »; il faut pour cela, « d'une façon ou d'une autre — *transférentielle* —, y participer⁶ ». Sans cette participation : pas de connaissance possible, même si le danger qu'elle fait courir est celui du délire.

Freud écrit à propos de Bleuler : « Il aspirait trop aux apparences de l'impartialité; ce n'est pas un hasard que justement fût due à son auteur l'introduction du précieux concept de l'*ambivalence* dans notre science⁷. » Comment mieux formuler ce dont il retourne : cette part prise et l'avènement d'un théorique ! Peut-être, à l'époque, Groddeck l'a-t-il particulièrement bien exprimé en écrivant à Ferenczi : « Que nous projetions nos propres complexes dans des découvertes scientifiques, cela va sans dire. Comment pourrions-nous découvrir autrement la moindre chose⁸ ? »

Aussi, malgré ses dénégations, Freud est « pour quelque chose » dans l'hypothèse qu'il avance, sans pour cela qu'elle perde une parcelle de sa validité sur le plan de la

connaissance. D'ailleurs, la suite de sa réflexion, dans l'« Au-delà du principe de plaisir », apporte d'autres éléments quant à la démarche paradoxale de la psychanalyse, confirmant d'autre part notre interprétation du détachement affiché par Freud comme d'une procédure défensive, masque cachant l'incidence effective du transfert.

En effet, un peu plus loin, à propos de ces hypothèses métapsychologiques, et surtout de celles qui ont été greffées aux faits, dans une appréhension peut-être plus positiviste de sa démarche, il écrit ceci :

« Dans les travaux de ce genre, je ne me fie pas beaucoup à ce qu'on appelle *intuition*; selon ce que j'en ai vu, elle m'apparaîtrait plutôt comme le fruit d'une certaine *impartialité de l'intellect* (*Unparteilichkeit des Intellekts*). Malheureusement, il est rare que l'on soit impartial quand il s'agit des choses dernières, des grands problèmes de la science et de la vie. Je crois que tout un chacun est en ces matières *sous l'empire de prédilections* (*Vorlieben*) intimes qui sont profondément ancrées en lui et pour le compte desquelles toute sa spéculation *travaille sans qu'il le sache*⁹. »

De la sorte, Freud introduit l'affect du chercheur — là où manifestement il n'a rien à faire — en évoquant les prédilections pour le compte desquelles toute sa spéculation « travaille sans qu'il le sache ». Or, n'est-ce pas le propre de l'inconscient d'œuvrer de la sorte : *à l'insu* ? Freud ne désigne-t-il pas précisément, en reconnaissant à ces hypothèses une source souterraine, cette part prise à l'objet d'investigation, une part qui le travaille et sous l'emprise de laquelle il procède pour forger ses hypothèses ?

Mais alors, comment entendre ses éléments de réflexion qui paraissent contradictoires ? D'un côté, Freud exprime l'indépendance de ses hypothèses par rapport à lui, et, de l'autre, il introduit l'affect du chercheur là où il décrit sa démarche en des termes se référant à la recherche scientifique courante. De plus, il évoque, contre toute attente, une

intuition qu'il qualifie d'impartiale, alors qu'il met, dans le reste de son œuvre, l'intuition du côté de la « réalisation imaginaire d'un désir », sur le versant de la mystique, de la divination et de la révélation, peut-être utilisable pour « ouvrir de nouveaux horizons¹⁰ », précieuse pour une découverte de l'âme mais inusitée pour « s'orienter dans le monde extérieur¹¹ ».

Face à de telles bizarreries qui surprennent à chaque fois, deux attitudes sont possibles : ou l'on juge sa pensée d'une incohérence telle qu'il vaut mieux ne pas trop insister, ou l'on fait comme si Freud en écrivait plus qu'il n'en sait, ces orientations contradictoires ayant alors, sinon pour lui du moins pour nous, un sens pluriel quant à la difficulté de définir la recherche psychanalytique.

Par exemple, pourquoi ne verrait-on pas, dans cette « intuition impartiale », le signe d'un amalgame, la synthèse paradoxale de deux démarches que Freud cherche à conjoindre : celles de la psychanalyse et de la science, mais qu'il est presque à chaque fois tenu de trahir dans la spécificité qui est la leur : dans la science, il introduit l'affect du chercheur; dans un cadre psychanalytique, il est obligé de s'exclure; comme si, par sa démarche de théorisation, il n'était pas tout à fait à l'intérieur de la science ni entièrement dans la psychanalyse; pas dans la production de vérité dite objective ni pour autant dans un système d'illusion : il est partout à la fois, échouant à se soutenir dans l'habituelle pureté de la science, mais en ne voulant certes pas renoncer d'y appartenir.

La scène présentée fonctionne sur l'inattendu : la science peut produire une illusion, la psychanalyse induire l'exclusion du chercheur et l'intuition être impartiale ! Ces diverses surprises témoignent, mieux même qu'une affirmation cohérente, du paradoxe dans lequel la démarche psychanalytique doit se maintenir : elle est et n'est pas scientifique, car, si elle tente de théoriser le fonctionnement psychique en lui donnant valeur de généralité et de dépasser ainsi le singulier, elle ne peut en revanche que partir des « prédilections » du

chercheur; de ce fait, elle est et n'est pas productrice d'illusions : en effet, il existe pour elle une menace, celle de forger des hypothèses qui ne dévoilent que l'imaginaire du chercheur, c'est-à-dire qui ne méritent point — n'atteignant aucune généralité — le statut de connaissance, mais ce risque est la contrepartie d'une découverte possible : sans cette part transférentielle, sans ce *reste*, aucune avancée théorique, aucune élucidation du travail de l'inconscient ne sont réalisables.

En d'autres termes : à la limite du travail scientifique (essai d'aboutir à des lois de fonctionnement, à des constructions explicatives du psychisme) et du travail psychanalytique (fondé sur le transfert), à la rencontre de la connaissance et du désir peut surgir, *et là seulement*, quelque chose d'un savoir psychanalytique, d'une vérité. Ce lieu paradoxal ne saurait être réduit, il est vain de vouloir à tout prix donner à cette démarche une identité sans tache : la rendre, par exemple, tout à fait scientifique, car un tel « à peu près » apporte aux sciences habituelles un autre type de questionnement, en y provoquant des ouvertures d'où surgissent de nouvelles connaissances.

Dès lors, il nous faut convenir qu'est *psychanalytique* un travail qui, précisément, inscrit le *je* du chercheur dans son rapport à l'objet de sa recherche, comme condition même de sa production.

Une bénéfique ignorance

Dans *Un souvenir d'enfance de Léonard de Vinci*¹², Freud parle du peintre comme d'un de ses patients, et dans la reconstruction de son enfance, dans l'interprétation de son art, il n'est pas extérieur à ce qu'il en dit. On soutiendra peut-être qu'il parle plus de lui que de Léonard, mais au fond peu importe, car les hypothèses émises les dépassent, lui et Léonard, pour être productrices d'une vérité, celle du

désir et du travail de l'inconscient, et, d'ailleurs, qui peut prétendre être en possession de la Vérité de Léonard ?

Il se passe quelque chose d'identique dans l'étude que mène Freud à propos de la religion. Elle occupe la même place que celle du patient dans la cure¹³, et Freud est alors en mesure d'œuvrer en psychanalyste. A partir d'une lecture des faits religieux, il en démonte la subtile mécanique, met en évidence ses mythes, découvre les points d'émergence de ses symptômes, démasque le refoulé et décèle les répétitions. Face à cette production, il maintient un « à tu et à toi avec l'inconscient ».

A chaque fois, il se tient pour ignorant et cherche à savoir, et il devient véritablement psychanalyste dans un autre domaine, lorsque son savoir intérieur est mis à contribution par l'objet de sa recherche, qu'il signe sa place de locuteur¹⁴ dans l'élaboration de sa démarche.

En revanche, lorsque Freud applique la psychanalyse au champ de l'éducation, il n'y travaille que très rarement avec cette part inconsciente, cet investissement de désir qui peut lui faire interpréter les mécanismes silencieux. A certains instants, il se maintient certes dans une position psychanalytique¹⁵, mais ce n'est ni le cas pour sa définition de l'éducation en terme de p.p. et de p.r., ni encore pour son élaboration d'une éducation psychanalytique, avec des enfants sains et travailleurs comme idéal dernier.

A quel piège se prend-il ? Freud n'est pas ignorant face à l'éducation; il croit savoir et, du même coup, se sent capable d'améliorer, de déterminer le bon et le mauvais pour cet autre domaine. Dès lors, il n'interprète plus, il enseigne, pris dans un projet narcissique où la psychanalyse est assurément porteuse de lumière et de bonheur, mais où elle échoue à se confronter avec le refoulé et la répétition. Porté par un souci — celui d'améliorer — et submergé par une inquiétude — le devenir de la psychanalyse —, il voit tour à tour dans l'éducation un terrain pour une psychanalyse salvatrice et un lieu dont il doit s'éloigner pour ménager les susceptibilités d'une certaine société.

Dans cet engagement, il est présent, mais avec ses angoisses d'homme mortel, ses espoirs et ses jugements politiques; et, avec eux, il devient homme de savoir et peut estimer avoir trouvé, avec le p.p. et le p.r., l'essence et la nature de l'éducation; sans combat, pourrions-nous dire, sans risque, car, dans l'enseignement, le maître se cache derrière ce qu'il tient pour assuré. Certes, ses textes à portée pédagogique ne sont pas exempts de relations transférentielles. Rappelons la présence à l'arrière-fond de Jung, de Pfister ou de Reich; et, pourtant, ils ne s'inscrivent pas vraiment dans la quête d'une avancée théorique, comme d'autres, eux aussi, soutenus par une prise à parti de Freud envers un disciple, ou un infidèle : ils viennent davantage pour répondre à sa crainte, à son angoisse de mort. Dans la « Préface » à Pfister, la querelle avec Jung l'induit, par exemple, à contracter sur le terrain pédagogique plutôt une assurance pour la psychanalyse, une manière de sauvegarder son « enfant psychique ».

Il nous faut donc noter ceci : lorsque son *moi* devient envahissant, Freud assigne à la psychanalyse une place d'enseignement face à un autre domaine, et, de ce fait, entre elle et l'éducation s'installe une relation non pas productrice de nouvelles connaissances, mais fertile en écolalies¹⁶, se prêtant alors à des oublis qui se répètent comme des symptômes.

Les deux savoirs

Cette position moïque trouve son origine principale dans la croyance que, du lieu d'un savoir, l'on peut améliorer, transformer et, pourquoi pas, psychanalytiquement sauver. Or, cette volonté d'améliorer sépare chez Freud, sans conteste et une nouvelle fois, son investissement de l'art ou de la religion et celui de l'éducation.

En effet, dans sa confrontation avec le problème de la création, Freud sait, et il le dit, que son intelligence des

choses ne va pas rendre les gens ni lui-même plus artistes¹⁷ ; il ne songe guère à réactualiser ses découvertes pour améliorer celui qui ne serait pas créateur. Ce faisant, il maintient une différence essentielle entre le savoir sur l'art, fût-il psychanalytique, et le savoir de l'inconscient, source de création. Il en va de même pour la religion. Il répète à Pfister, comme dans *l'Avenir d'une illusion*, que ses révélations n'ôteront pas sa foi à un croyant : elle ne peut être abandonnée que par l'*hic et nunc* d'un travail analytique, et non par l'effet d'une simple lecture. Autrement dit, dans ces « applications », Freud respecte une différence ; le savoir produit dans l'après-coup d'une recherche théorique ne se confond pas avec celui qui, pour un sujet, naît par transfert dans l'espace d'une cure.

Un tel partage nous introduit à une question déterminante, celle de la présence de deux savoirs, qui rend particulière non seulement la transmission de la psychanalyse, mais aussi la place réservée au savoir théorique.

Cette différence, Freud ne cesse de la mettre en acte tout au long de son œuvre. Mais il l'aborde tout particulièrement, en 1938, dans son article « Analyse terminée et analyse interminable » où il répond à Ferenczi et à sa conception d'une psychanalyse active. La question posée est celle-ci : pourquoi ne pas mettre en garde le patient contre les conflits futurs qu'il va rencontrer ? Une telle prévention aurait comme avantage un gain de temps. Averti, instruit de ce qui l'attend par une information que le psychanalyste tire de ses propres connaissances quant aux dangers futurs qui guettent son patient, celui-ci saurait par avance y faire face. Informé, il serait en quelque sorte vacciné !

Or, Freud est obligé de constater que l'on n'aboutit pas du tout à ce résultat. Il observe plutôt ceci : « Le patient écoute bien ce qu'on lui dit, mais sans que ces propos éveillent en lui de résonance : "Voilà qui est très intéressant, pense-t-il peut-être, mais je ne ressens rien de tout cela." On a augmenté ses connaissances, mais sans rien modifier en lui. » Et Freud ajoute, dans un parallèle signifiant : « C'est un cas

analogue à celui des lectures psychanalytiques. Le lecteur n'est "remué" que par les chapitres où il se sent visé et qui, par conséquent, concernent ses propres conflits actuels. *Tout le reste le laisse froid*¹⁸. » Il est remué, et encore : cette lecture n'a que rarement le pouvoir d'ébranler la constellation de son désir.

De différentes façons, Freud rend compte du peu d'effet d'un enseignement théorique sur ceux à qui il s'adresse : ils l'accueillent, remarque-t-il, « avec la même froideur que les autres abstractions dont ils sont nourris¹⁹ », et rien ne change, même s'ils savent. C'est pourquoi, lorsque Freud évoque, pour les spécialistes des autres sciences, la possibilité d'appliquer les méthodes et points de vue psychanalytiques aux questions qui les intéressent, il ne transige pas et leur dit de faire une psychanalyse. Car il ne suffit pas de « s'en tenir aux résultats consignés dans la littérature analytique²⁰ » ! Le savoir que l'on apprend serait sans effet, mais il en existe un autre, intérieur, émergeant dans l'espace de la cure, qui aurait, lui, le pouvoir d'une transformation. Cette différence est inhabituelle dans les données ordinaires de la recherche scientifique ; elle tient à une particularité du travail analytique, découle de son mode de construction des connaissances, et plus primitivement de ce qui conduit Freud à sa découverte : de l'origine transférentielle de son savoir.

Effectivement, dans les autres sciences, une fois acquis un résultat, il n'est point nécessaire pour les disciples et les étudiants de recommencer éternellement l'expérience ; point n'est besoin pour l'étudiant en physique de « monter à la tour de Pise ni au sommet du puy de Dôme, d'autres l'ont déjà fait²¹ » ; la répétition est par là même inutile. Il n'en va pas de même en psychanalyse, de par la nature de son savoir : la découverte de Freud est née de son transfert à Fliess, et cette origine ne peut qu'être répétée, et non pas totalement supplantée par l'apprentissage d'un savoir déjà constitué. O. Mannoni fait de cette analyse originelle un « commencement qui n'en finit pas ».

Autrement dit, quelqu'un peut tout connaître de l'Œdipe, mais ce savoir n'a rien de commun avec celui découvert par un analysant qui, dans les méandres de sa parole, entrevoit quelles ont été les premières positions de son désir; il ne peut se substituer à ces vérités reconstruites, pas à pas, dans le transfert : elles seules ont un pouvoir de transformation pour un sujet. Une distinction doit donc être maintenue entre un « avoir de savoir » et un « être de savoir », ou, pour reprendre une formule d'Octave Mannoni, entre un *savoir sur* et un *savoir de*; le premier — grossièrement identifiable au savoir théorique constitué par le psychanalyste dans l'après-coup d'une tentative d'explication — n'étant pas à même de remplacer le second, duquel Freud écrit : « Ce que le patient a vécu sous la forme du transfert, jamais plus il ne l'oublie, et cela comporte pour lui une force plus convaincante que tout ce qu'il a acquis par d'autres moyens²². »

*Vouloir améliorer*²³

Si cette distinction nous conduit à poser des questions pertinentes à propos d'une transmission de la psychanalyse comme une simple théorie de plus, juxtaposable aux différents savoirs sur l'enfant²⁴, elle est également essentielle pour la problématique d'une psychanalyse appliquée. Si Freud la respecte lorsqu'il parle de l'art ou de la religion, il l'oublie, parfois, en abordant la question éducative.

Nous l'avons déjà souligné, Freud n'a jamais songé à réactualiser ses découvertes sur l'art pour améliorer la race des créateurs, ce que les « créativistes » de notre époque ne se sont d'ailleurs pas gênés de faire. Et s'il œuvre, à n'en pas douter, pour la disparition de la religion, il situe ce changement au plan d'une action symbolique, et non dans un essai d'aménagement de la réalité selon ses hypothèses.

Or, que se passe-t-il lorsqu'il essaie, par exemple, de définir l'éducation ? Il part d'un savoir pour modeler la réalité enfantine ou éducative, et, ce faisant, il franchit

allègrement la frontière entre les deux savoirs, croyant faire faire à l'éducateur et à l'enfant l'économie d'une quête personnelle de savoir, alors qu'elle seule a un pouvoir de transformation. Pris au piège d'un « vouloir améliorer », il oublie que le savoir constitué de la psychanalyse ne peut remplacer, même dans un autre domaine, une démarche qui se coltine avec le problème qui l'occupe, pour en élaborer des interprétations significatives. Il l'oublie, et pourtant le respect de cette distinction promet dans le champ de l'éducation (pour paraphraser Freud²⁵), une riche moisson d'idées neuves.

Son espoir de sauver les âmes enfantines et d'asseoir la toute-puissance de la psychanalyse a eu raison d'une vérité analytique. Et il est par ailleurs étonnant de constater que, sur un autre versant de son projet, Freud tombe dans les mêmes travers.

Dans son projet prophylactique de guérir le social, Freud est également prisonnier d'un engrenage moïque. On y retrouve, en effet, un espoir prophylactique symétrique — Freud n'en attend pas moins que « la prophylaxie la plus poussée des maladies névrotiques », par le détour d'une « influence sociale²⁶ » —; un rôle similaire est envisagé pour la psychanalyse, véritable salvatrice de l'humanité; s'y joue une même projection dans le futur des perspectives ouvertes, l'enjeu étant, là aussi, « d'apporter le salut aux générations futures²⁷ ». De plus, affleure une identique emphase théologique, où une psychanalyse lumineuse fait reculer l'ombre, la fable étant presque biblique, le sauveur des âmes se réincarnant sous les traits du psychanalyste, pourvoyeur de connaissances et porteur de guérison. Et, de part et d'autre, nous constatons dans ces deux projets, qu'un pan de l'utopie freudienne prend corps, celui d'améliorer la société.

Freud a cru découvrir comment guérir la névrose de masse. Son projet est peut-être naïf, mais ses espoirs louables. Qui, devant la perspective d'apporter à la masse un salut à sa névrose, aurait évité le style théologique ? Qui ne se serait pas laissé prendre à l'espoir d'un jour nouveau,

fasciné par un destin sans précédent où le malheur a toutes les chances de disparaître sur terre ? Freud paraît plein d'enthousiasme, non sans raison, car, par ce projet, il donne à la psychanalyse une place plus efficace que celle de la religion : elle apporte sur terre le salut par la vérité, et non au travers d'illusions consolatrices.

Ce projet de guérison des masses, Freud l'expose en 1910 dans son article « Perspectives d'avenir de la thérapeutique analytique ». Il émet une première hypothèse, en postulant que « le succès obtenu par la thérapeutique sur l'individu doit aussi s'obtenir sur la masse²⁸ ». Un même processus de guérison agit de part et d'autre, et Freud le désigne par « la mise en lumière du secret²⁹ », ou « l'énigme résolue³⁰ ». En effet, il constate que les psycho-névroses ne peuvent plus persister au niveau de l'individu si ce qui est caché, déguisé, déformé est reconnu, et la solution admise par le sujet. Tout se passe au fond comme dans les « contes de fées », remarque-t-il ; « on parle de certains mauvais esprits dont la malfaisance se trouve brisée dès que l'on peut les interpeller par leur nom secret³¹ » ; pourquoi la diffusion aux masses des vérités analytiques n'aurait-elle pas le même effet ? En dévoilant les secrets, le névrosé ne pourra plus jouir en cachette de sa névrose, puisque tout le monde saura ce qu'il cache derrière, ou, comme Freud l'écrit : « la mise en lumière du secret » — au niveau de la société — attaquera « l'équation étiologique³² » de la névrose. Le phare psychanalytique fait reculer l'ombre, la vérité fait tomber les masques : à découvert, plus de ruse possible, le savoir dénudé³³ !

Espérant guérir les foules, faisant jouer à la psychanalyse un rôle salvateur, obnubilé par la puissance d'un savoir au masculin³⁴, Freud met entre parenthèses le long travail analytique qui, dans la cure, précède le dévoilement de ce qui semble caché ; il néglige aussi que cette « révélation du secret », dite trop tôt, n'a aucun pouvoir de transformation, même si elle touche juste, et il paraît ne plus savoir, dans ces circonstances, que les connaissances du psychanalyste ne

peuvent, à elles seules, guérir la névrose du patient. Par ce projet, il oublie une nouvelle fois une vérité analytique : la différence entre les deux savoirs.

Sur plus d'un point, le projet éducatif de Freud rencontre donc son entreprise de guérison du social. Il faut le reconnaître, Freud eut ses moments de messianisme. Il est le père d'une subversion psychanalytique. Alors, comment ne pas comprendre qu'il se soit laissé mener par la perspective d'apporter au social, grâce à l'éducation ou à la thérapeutique de masse, de quoi panser ses plaies, du moins partiellement ? Dès lors, il enfle l'action psychanalytique démesurément, lui donne un pouvoir qu'elle n'a pas et oublie ce qu'elle est : il la trahit au moment même où il rêve pour elle d'un pouvoir rédempteur, se laissant entraîner dans un style théologique. Cette indécente rencontre entre la psychanalyse, l'éducation et la religion n'est d'ailleurs pas un accident, elle rejoint chez Freud un immanquable point aveugle.

Il est toutefois bon de le souligner, Freud n'est ici ni à excuser ni à ignorer. Il nous reste cependant à faire la part des choses. Mais que l'on n'évacue pas trop vite la dimension d'un tel projet en soutenant que Freud l'abandonne ou qu'à d'autres endroits de son œuvre il formule des propos contraires. Certes, il est parfois plus « réaliste » et plus pessimiste quant à une quelconque transformation de l'être humain et de la société, et, pourtant, il ne cesse de projeter ses espoirs dans le futur. C'est ainsi que dans *Malaise dans la civilisation*, il ne peut « éviter » d'évoquer une question : celle de la névrose sociale, et d'espérer qu'un jour, un jour peut-être, malgré le sombre présent, « quelqu'un s'enhardira à entreprendre la pathologie des sociétés civilisées³⁵ ». Et, dans le même sens, rappelons ce fragment de lettre adressée à Pfister le 18 janvier 1928, où il écrit, en parlant de la psychanalyse : « Son action de masse par l'explication et l'exposition des erreurs est plus efficace que la guérison des personnes isolées³⁶. »

De 1910 à 1928, cela témoigne d'une certaine constance, et

cette dimension du projet freudien n'est pas une affaire que l'on peut tenir pour terminée; elle ne cesse de faire retour dans les entreprises actuelles d'une psychanalyse appliquée à l'éducation.

7 L'immanquable point aveugle

Au cours d'une soirée du mercredi, et plus précisément le 15 décembre 1909, Freud fait une proposition que nous connaissons bien. Il déclare — c'est du moins ce qu'en retranscrit Rank — que « le but de l'éducation peut être décrit, d'un point de vue psychanalytique, comme la maîtrise du plaisir préliminaire ». Puis il ajoute : « En se rapportant à un grand plaisir final, il faut induire l'enfant à renoncer à un plaisir momentané. Ce plaisir final, qui a été *promis*, s'éloigne alors de plus en plus pour se dissoudre dans le bien-être de l'humanité¹. »

Freud conseille à l'éducateur de recourir au jeu de la promesse : laisser entrevoir à l'enfant la perspective d'un plaisir final pour lui arracher sa jouissance immédiate. En souscrivant à une génétisation de sa construction métapsychologique, afin d'assigner à l'éducation son but, Freud ne peut manquer de fournir les moyens adéquats pour asseoir le p.r. : après l'objectif vient toujours l'exercice ! Et la recette qu'il propose, en cette occasion, est la promesse d'une récompense qu'un père fait à son enfant. Cette théorie de la récompense, Freud en parle dans un autre contexte, celui de la religion. En effet, dans « Formulations sur les deux principes de l'activité psychique », il « applique » à ce domaine ces hypothèses du p.p. et du p.r., et il constate ceci : la religion demande à ses ouailles « un renoncement à des satisfactions terrestres », mais elle est obligée de fonder

cette exigence sur la promesse d'une jouissance incomparablement plus grande et précieuse dans l'au-delà, l'homme ne cédant son plaisir immédiat que dans l'espoir d'un plus grand bien futur. Cependant, Freud estime qu'elle échoue dans cette tâche : « elle n'a pas abouti à abolir le principe de plaisir » ; elle rate, l'être humain ne sacrifiant pas sa jouissance immédiate, même en échange d'une promesse !

D'une scène à l'autre, un singulier accord ne frappe-t-il pas ? Un même but est visé : un renoncement, et un identique moyen employé : la promesse d'une jouissance paradisiaque formulée par les représentants de Dieu, et celle d'un plaisir final qu'un père fait à son enfant. Chaque fois, une parole est donnée à laquelle on demande de croire : injonction parternelle qui fait entrevoir un plus grand bien et qui justifie un sacrifice du présent. Néanmoins, un fait demeure étrange. Freud reconnaît que la religion échoue à abolir le p.p. ; alors, pourquoi envisager le processus éducatif sur un même schéma, fondé qu'il est sur un serment illusoire — car qu'en savent-ils, représentants de Dieu et père, du plaisir final ? —, un enfant étant mis dans la position de croire à une parole du moment qu'elle est proférée par un père ?

L'amour au compte-gouttes

Lors de l'exposition de son futur article « Formulations », devant ses collègues de Vienne, Freud dévoile, le 26 octobre 1910, une autre stratégie pour impulser un renoncement et permettre ainsi à l'éducation psychanalytique de réaliser son objectif. C'est, dit-il, « la promesse d'amour de la part des éducateurs² ». Il la précise dans le texte publié de « Formulations », puisqu'il affirme que l'« éducation se sert à ce propos des primes d'amour (*Liebesprämien*) de la part des éducateurs et échoue dans le cas où l'enfant gâté croit qu'il possède cet amour de toute façon et ne peut le perdre dans aucune circonstance ».

Freud semble avoir repris cette recette d'Adler³, mais il serait plus exact de soutenir que ce chantage à l'amour est tout simplement la traduction formelle d'une pratique pédagogique de l'époque. Freud ne transfère donc pas, dans le champ de l'éducation, une procédure ayant cours dans l'espace de la cure : apparemment du moins, le psychanalyste n'utilise pas la menace d'un retrait d'amour pour faire avancer son patient. Freud introduit donc dans son éducation psychanalytique une recette pédagogique pour abolir le p.p., qui l'entraîne sur de bien curieux chemins : ne met-il pas en place une singulière perversion de la relation d'amour, avec en prime la peur d'un abandon et une culpabilité inévitable ? Par ce « renonce pour l'amour de moi, si tu résistes à ma volonté, je t'abandonne », n'installe-t-il pas dans le creux de cette relation à un enfant une aliénation à un père, qu'il critique par ailleurs lorsque ce père est Dieu ? Il suffit de se rapporter à son *Avenir d'une illusion*. En faisant occuper à l'adulte la place d'un père dispensateur d'amour et d'abandon, il intronise en effet le procédé qui rend possible ce qu'il combat quand il parle du processus religieux : un passage fantasmatique des parents à Dieu⁴, Dieu les remplaçant dans ce rôle où, vengeur, courroucé et mécontent, il crée les conditions du risque d'être envoyé aux enfers si l'on ne renonce pas à ses plaisirs coupables.

A travers cet amour au compte-gouttes, générateur des actions et des renoncements d'un enfant, Freud forge donc les dispositions pour que jamais plus cet enfant ne puisse faire les choses pour lui, toujours pris qu'il est par la crainte de perdre l'amour d'un autre : c'est là, pour le moins, une étrange éducation psychanalytique. Mais la cure n'est pas à l'abri non plus des effets d'un tel chantage. Précédemment, nous avons affirmé un peu vite l'inutilité pour un psychanalyste d'une semblable menace. Nous avons fait erreur : un analysant peut venir occuper la même place qu'un enfant, lorsque Freud se met à parler de la cure en se servant du p.p. et du p.r. Dans ce contexte, on devine sans peine que, sous la

direction médicale, le patient doit faire le progrès d'aller du p.p. au p.r. Aussi, Freud évoque, au centre de la cure, l'essor d'un « travail d'éducation », et il affirme que, dans un tel travail, le médecin se sert « d'une composante quelconque de l'amour », ne faisant que « répéter le processus qui a, somme toute, permis l'éducation première⁵ ». Et de conclure : « L'homme dont l'évolution est demeurée incomplète se laissera amener, par l'amour du prochain, à tenir compte des lois de la nécessité et à s'épargner les châtimens qui suivent leur violation. »

La scène considérée sous cet angle n'est-elle pas cocasse ? Un psychanalyste dit à son patient : « Renonce pour l'amour de moi. » La cure ressemble à s'y méprendre à un processus éducatif qui, lui-même, prête à confusion avec une imagerie religieuse. En maniant ses hypothèses du p.p. et du p.r., Freud engage le processus psychanalytique et pédagogique sur une scène religieuse dominée par la parole d'un père et déterminée par un singulier chantage à l'amour !

D'une inconvenante confusion

Dans son intervention du 15 décembre 1909 devant la société viennoise, Freud calque les tâches et les phases de l'éducation sur celle du traitement. Si, dans la cure, il s'agit « d'étayer d'abord toutes les motions en direction d'un puissant transfert » puis de la « tâche difficile de résoudre ce transfert pour rendre le patient de nouveau indépendant », il affirme que l'éducation doit passer par des phases similaires, la dernière étant de « préparer et étayer le détachement nécessaire des parents⁶ ».

Ailleurs encore, Freud s'élève contre un « transfert illimité⁷ », raille un psychanalyste qui, se prenant pour Dieu ou Jésus-Christ, dirait à son patient : « Je vous pardonne vos péchés. » Il a donc pris la mesure des impasses à quoi mène ce transfert⁸. Néanmoins, il engage enfant et analysant sur cette voie au bout de laquelle il ne peut y avoir ni

déliement, ni indépendance, ni démantèlement de cette aliénation où paroles et actes sont pour l'Autre Dieu, lorsqu'il parle de l'éducation et de la cure selon ses hypothèses du p.p. et du p.r., y associant ses deux recettes, la croyance en la parole d'un père et la peur de perdre l'amour. Il oublie la « phase finale » qu'ailleurs il ne cesse de rappeler et méconnaît de ce fait l'essentiel d'un travail analytique : permettre l'avènement d'une parole singulière. Il en reste à la phase du « puissant transfert » et rend alors le processus éducatif et psychanalytique semblable à celui, religieux, où tout est fait pour que le transfert à Dieu soit infini, jamais déliant, nullement décomposable. Véritablement, tout se passe comme si le religieux s'insinuit, gommant les différences, donnant lieu à une inconvenante confusion.

Nous pourrions évidemment effacer l'apparente contradiction d'un Freud qui sait puis ne sait plus en soutenant qu'elle est le résultat d'une mauvaise interprétation du texte freudien et de son elliptique formule. En somme, il ne s'agirait que d'une lecture coupable, Freud ne pouvant tout de même pas commettre une pareille erreur. Céder à ce raisonnement le préserverait certes de toute errance; maintenir le paradoxe entraîne au moins un risque, celui de faire sens.

Autour du père

Jones suggère qu'en regard de l'enfance de Freud, « le père figurait le principe de réalité, la mère le principe de plaisir⁹ ». Quant à Freud, il dit à qui veut l'entendre, et surtout à Groddeck, ne pas pouvoir concevoir de transfert autre que paternel¹⁰. Il semble fasciné par cette image et, pourtant, celui qui brouille les cartes psychanalytiques, dans nos trois scènes, n'est-ce pas un Père-Dieu ?

La place du père, malgré ce qu'il en dit, crée pour Freud des difficultés particulières; il éprouve une peine sérieuse à

concevoir dans un pareil contexte un déliement, un détachement, laissant dès lors le religieux s'installer au creux de sa découverte, même si, par ailleurs, il en a dénoncé les conséquences mutilantes pour l'indépendance d'un être humain. Nous comprenons en tout cas mieux sa volonté à surmonter le p.p., avec à chaque fois quelque chose qui échoue; comme si le p.p. — sous le couvert de qui l'on peut déceler une mère imaginaire — n'était jamais définitivement métamorphosé, dépassé, aboli une fois pour toutes. Dans l'acceptation freudienne, il ne cesse de faire retour, opposant une résistance au triomphe du père, le tenant répétitivement en échec. Et, pourtant, Freud ne renonce jamais à la suprématie du p.r., même si sa victoire tient de l'illusion ! Le refoulé maternel n'y serait-il pas pour une part, dans cet essai sisyphéen d'asseoir la domination d'un p.r., au point d'en oublier certaines vérités analytiques ?

Malgré tout, cette inconvenante confusion entre les scènes religieuse, psychanalytique et éducative nous permet de poursuivre d'intéressants parallèles. Sur le terrain religieux, Freud fait échouer le Père, et dénonce les conditions pour l'éclosion d'un transfert indépassable. Dès lors, en vertu d'une possible ressemblance, un psychanalyste pourrait, lui aussi, acculer son enfant — analysant —, par le jeu de sa parole, à n'avoir comme issue que le report sur d'autres d'un transfert indécomposable, que cet autre se trouve au ciel ou dans la théorie. Un tel transfert — indépassable — peut advenir, et le surgissement du religieux, comme relation infinie à un Dieu qui peut aussi s'appeler Freud, n'est plus impossible.

Il s'agit de le reconnaître, la frontière n'est pas clairement délimitée entre une position analytique d'un côté, religieuse et pédagogique de l'autre. Certes, l'on soutient parfois que la relation pédagogique ne peut donner lieu qu'à un transfert illimité, alors que le psychanalyste peut, lui, créer l'espace d'une désillusion, choir de sa place de grand Autre et permettre ainsi à l'analysant de recouvrer sa parole. Et l'on affirme, dans le même sens, que le psychanalyste — et rien

que lui — est en mesure de réussir là où échouent inévitablement le pédagogue et le religieux : procéder à une dissolution du transfert. Sans nul doute il le peut, mais, à prendre la place d'un père, il court le risque certain d'engager l'analysant dans un transfert religieux, seulement déplaçable sur d'autres objets maîtres. Freud s'y laisse parfois prendre, et bien des fidèles avec lui, lorsqu'ils le voient comme Père de toutes choses et font de la théorie l'aboutissement du transfert !

D'autre part, entre le processus analytique et éducatif, la frontière n'est pas si profondément tracée, cette inconvenante confusion en témoigne. Freud s'autorise même à les parler en des termes semblables. Une telle affirmation va de toute évidence à l'encontre des convictions actuelles des psychanalystes, qui affirment qu'il n'y a rien de commun entre l'un et l'autre domaine. On dénie qu'il puisse surgir du pédagogique, comme du religieux, dans la psychanalyse. Par là, on fait silence sur un pan d'histoire¹¹ et l'on s'interdit de comprendre les aveuglements de Freud, mais aussi l'origine de ses découvertes dans le champ de l'éducation.

Un texte sacré

Certains jubileront peut-être en découvrant, dans nos précédents propos, une nouvelle preuve qu'il n'y a pas d'apport psychanalytique possible au domaine de l'éducation, ni de transformation envisageable, puisque Freud perd son latin quand il s'y confronte, n'arrivant point à se soutenir dans la pureté d'un regard psychanalytique. On ne manquera pas de déduire l'existence d'une impossible rencontre, l'éducation ayant des contraintes qui ne peuvent être modifiées, car plus proche du processus religieux que de la psychanalyse. Cette dernière échoue, de ce fait, à promouvoir autre chose, lorsqu'elle tente de forger une éducation selon ses vœux, y perdant même sa spécificité.

Est-ce véritablement la conséquence à tirer de ces

difficultés de Freud ? Nous l'avons éprouvé, le texte qu'il nous a légué ne constitue pas, à chaque fois, ce que la psychanalyse exprime face à un autre domaine, surtout lorsqu'il s'agit d'un projet pédagogique. N'y aurait-il pas, dès lors, mieux à faire pour poursuivre une recherche que de déduire des errances de Freud une impossible rencontre entre la psychanalyse et l'éducation ? Non pas dans une dévotion à son égard, ni dans un respect religieux à l'endroit de sa théorisation et de ses entreprises, nous pourrions travailler à partir de là où il a buté, confronté qu'il est, comme tout un chacun, à d'immanquables points aveugles. Ce faisant, nous lui rendrions un tout autre hommage que si nous continuions à répéter : « Freud a dit... », sans mettre à l'épreuve ses dires, sans effectuer un travail analytique à partir de ce que nous reconnaissons de son texte.

Quatrième partie
LA PSYCHANALYSE
ET SA PÉDAGOGIE

8 Incursions freudiennes

De remarquables incursions dans le champ de l'éducation sont réalisées par Freud, nous ne pouvons plus les méconnaître. Si elles ne relèvent guère d'une entreprise de systématisation ni ne souscrivent à une théorie d'ensemble, elles adviennent à certains endroits et ont comme origine commune une *similitude*, celle si souvent déniée entre les processus analytique et pédagogique. Ce sont des traversées analytiques des données pédagogiques d'une époque ou de toujours, un autre regard porté sur des rouages silencieux. Freud n'égare plus ses lorgnons, pour se garantir de la mort, en un geste superstitieux auquel il ne peut pas ne pas croire; il est en position de pouvoir interpréter par une *ressemblance* qu'il engage dans une symbolisation. Il ne cherche pas à appliquer un savoir déjà là, pour assigner à l'autre champ ce qu'il doit être, mais ouvre des pistes, qu'à notre manière nous pouvons poursuivre.

Par exemple¹, lors d'une de ses interventions devant la société viennoise, le mercredi 20 avril 1910, Freud reconnaît la présence d'*effets transférentiels* dans la relation pédagogique: « Le transfert des hommes », formule-t-il, « n'est nullement univoque, mais il présente des motions hostiles à côté des motions tendres »; et il en déduit que le maître se trouve devant une tâche fort difficile: il doit « savoir se comprendre » ce jeu de l'amour et de la haine dont il est malgré lui l'objet. Comme le psychanalyste, il est confronté

à ce jeu où personne n'est véritablement à sa place, toujours déporté dans l'imaginaire d'un autre; il doit y faire face, assure Freud, « pour ne pas perdre l'autorité lorsqu'il se sait être l'objet de la moquerie et du mépris de ses élèves² », et c'est même l'une des difficultés majeures de son travail. En formulant qu'il y a du transfert, dans la relation pédagogique, Freud opère sans conteste une brèche dans une scène où deux *ego* ne feraient qu'enseigner et apprendre, à l'intérieur d'un rapport structuré selon le schéma comportementaliste d'un stimulus et d'une réponse : autre chose se passerait qui provoque bien des grippages, conduit à plus d'une impasse, lorsqu'on ne l'entend pas.

L'éducateur *au même titre* que le psychanalyste : Freud reconnaît, au travers d'une telle analogie, que l'un et l'autre rencontrent des phénomènes identiques à l'intérieur d'une scène où s'agitent répétitions, demandes et quiproquos. Par là même, il rend possible d'importants dégagements, mais nous devons être attentifs à ce que l'ouverture d'une telle brèche ne soit pas obturée par quelque idéal de communication informatique et systémique, plus rassurant pour la rationalité d'un être humain. Du reste, l'analogie se poursuit, puisque Freud formule que l'éducateur, comme le psychanalyste, élaborent une semblable compréhension de l'individu qu'ils cotoient. En écrivant : « L'on ne peut être éducateur que si l'on est capable de participer (*empfinden*) à la vie psychique de l'enfance, et si nous ne comprenons pas les enfants, nous autres adultes, c'est que nous ne comprenons plus notre propre enfance³ », Freud fait place à un travail de symbolisation au pouvoir de tout un chacun, à une compréhension qui ne découle pas d'un savoir sur l'enfant, mais qui relève d'une sensibilité à l'enfant sommeillant en tout adulte, et qui, du moment qu'elle est refoulée, empêche d'écouter l'autre bien vivant d'une rencontre. Comme l'exprime si bien Nicolas Abraham, *cet enfant en soi* peut « délivrer l'enfant de sa condition de refoulement⁴ » où les maintiennent les civilisations, et engager — le mot n'est pas trop fort — « une authentique révolution humaine » ! Cette

incursion freudienne pose dès lors question à la formation normale que reçoivent les enseignants, oblige à interroger les modes actuels d'une transmission d'un savoir théorique sur l'enfant et à élaborer des repères différents à propos d'une super-pédagogie où un enseignant est tenu pour un élève. En effet, ordinairement, l'essentiel d'une compréhension passe par l'apprentissage extérieur d'énoncés appartenant aux différentes sciences humaines : l'image théorique de l'enfant, qu'elle soit psychologique ou épistémologique, précède et même supplante la figure de l'enfant en soi et, en s'y substituant, elle chasse inexorablement l'éducateur d'une interrogation, celle du lieu vivant d'où il parle et répond. De cette problématique, la transmission de la psychanalyse n'est point exclue, puisque cette incursion a été ignorée par plus d'un analyste, la psychanalyse s'étant, sous leur plume et dans leurs actes, transformée en un savoir de plus sur l'enfant, enseignable comme tous les autres; elle implique que soit repensée la place du savoir psychanalytique dans un apport à l'éducation : ni dénié, ni réduit à être appris, ni tenu pour la seule légitimité d'une pensée psychanalytique⁵, il est du domaine d'une *information* et non d'une *formation*.

L'actualisation d'une telle différence appartient, elle aussi, aux incursions freudiennes dans le champ de l'éducation, déjouant par avance, si l'on peut dire, ce que l'on crut être un héritage : la scolarisation d'un savoir analytique. Lorsqu'il constate en 1938 qu'une parole qui dit la réalité sexuelle n'empêche nullement un enfant de croire à ses fantaisies⁶, Freud met à sa juste place le retour sur un enfant d'un savoir : une information de peu d'effet. En affirmant que le fantasme ne se corrige pas à l'aide d'un jugement de réalité, qu'une réalité extérieure n'est guère équivalente à celle reconstruite par un sujet et qu'une information ne remplace pas un savoir émergeant d'une recherche personnelle, il fournit les moyens de décomposer le processus par lequel ce n'est plus seulement le sexe de l'enfant qui est actuellement susceptible de devenir un objet pédagogique, mais aussi son jeu, sa création, sa personnalité et, pourquoi pas, son désir et

son inconscient, puisqu'il n'est pas monstrueux d'affirmer aujourd'hui l'existence d'une pédagogie du désir !

Remarquons qu'une telle incursion ne relève pas d'un procédé d'application; elle est plutôt la conséquence d'un glissement, celui d'une vérité psychanalytique sur ce qu'il en est de l'enfant et de la parole qu'on lui tient. Cette similitude — et non point identité — entre comment l'enfant grandit et comment l'analysant s'y prend dans l'espace de la cure permet à Freud d'énoncer un laissé-pour-compte qui n'est guère, à son époque comme à la nôtre, abordé dans le domaine éducatif, tant celui-ci est encore prisonnier d'une croyance où il suffirait d'apprendre à l'enfant les choses de son corps ou de son sexe pour lui permettre de s'épanouir et de programmer son « je », pour qu'il trouve de quoi parler en son nom propre. C'est d'ailleurs par l'intermédiaire d'un procédé identique que Freud est amené à demander aux éducateurs de ne plus se leurrer. Sur le mode de l'humour et dans une simple note de *Malaise dans la civilisation*, il pointe en effet l'illusion qu'engendre un idéal d'être humain posé au départ d'une action éducative. En écrivant que « l'éducation ne se comporte pas autrement que si l'on s'avisait d'équiper des gens pour une expédition polaire avec des vêtements d'été et des cartes des lacs italiens⁷ », Freud démasque un mensonge et, avec l'humour de sa métaphore, il demande qu'on ne se leurre plus, que les limites soient tracées et que l'on travaille avec elles. Peut-être rejoint-il par là son « éducation en vue de la réalité⁸ », non pas tant appel pour une éducation scientifique comme l'a interprété Armando⁹, mais souhait pour que l'éducation perde l'imaginaire sur lequel elle fonctionne. Cet idéal est du reste l'antidote d'un narcissisme blessé : l'un est d'autant plus mirifique que l'autre est froissé¹⁰, et il ne constitue point, comme on pourrait le croire, un levier pour une constante recherche; réactif, il fonctionne sur un déni qui ne manque pas de faire retour : à trop s'illusionner l'on déchant vite, et le marasme mené par une pulsion de mort réapparaît. Or, si Freud interprète étonnamment ce fonctionnement courant d'une

procédure pédagogique, on devine qu'il éprouve, lui aussi, l'envie de forger un être humain en dépit de ce qu'il est; ne parle-t-il pas, pour un psychanalyste, d'une véritable tentation : celle de façonner son patient à son image ou à son envers, où, alors, il céderait à un identique orgueil pédagogique ? De même, au pasteur Pfister — qui comme théologien et psychanalyste a une aptitude particulière à vouloir faire sublimer ses patients, à leur présenter une image identificatoire idéale et donc à leur restituer une haute morale face à ces instincts, dont il ne peut s'empêcher de penser qu'ils sont en bas, ennemis souterrains dans la casemate¹¹ — il écrit : « On fait ce qui se laisse faire¹² », et, tout à la fois, il déjoue le piège d'un volontarisme éducatif, laisse à chacun le pouvoir et la liberté de son cheminement et devient à même d'articuler une procédure silencieuse du discours pédagogique.

Nous pourrions continuer ainsi à repérer les endroits où Freud opère des incursions pareilles à celles-là. Il y en a bien d'autres, comme sa remarque à propos de la tendance homosexuelle des sentiments humains, si nécessaire au processus pédagogique mais que la société réprime, avec l'idée, en conséquence, que les homosexuels sont les meilleurs maîtres, et les homosexuels refoulés les pires et les plus sévères¹³; ou bien, l'escarmouche qu'il entreprend autour de la sexualité infantine, avec le lien mis en évidence entre les pulsions épistémiques et les pulsions sexuelles. Nous pourrions poursuivre de telles pistes et en ouvrir d'autres, mais, avant, il importe d'examiner la ressemblance signifiante entre le processus pédagogique et celui, analytique, dont nous avons souligné à maintes reprises la présence.

9 Histoire d'une ressemblance

La plupart des auteurs parlant, de nos jours, d'une possible rencontre entre l'éducation et la psychanalyse refoulent une présence pédagogique qui serait inscrite dans le cadre même de l'acte psychanalytique. L'idée d'une telle présence engendre une horreur bien singulière, associée à des stratégies de défense qui sont, pour le moins, le signe d'un épineux problème. D'ordinaire, on rejette cette présence perturbante et déshonorante hors de l'enceinte, en jurant ses grands dieux que la psychanalyse n'a rien à faire avec l'éducation. En cela, on est la proie d'une dénégation : il y a du pédagogique dans l'enceinte psychanalytique, mais surtout il y en a toujours eu, dès l'origine, dans les textes freudiens; cependant l'on a fait, à ce propos, trop souvent silence.

Lorsque Freud qualifie, par exemple, le travail psychanalytique, il prend évidemment appui sur les réalisations de l'époque et avance ainsi qu'un tel travail comporte des analogies avec « l'analyse chimique, mais aussi avec les opérations orthopédiques ou le rôle du pédagogue¹ ». Cette analogie pédagogique est d'ailleurs au point de départ de nombre de ses comparaisons. Ne considère-t-il pas la psychanalyse comme une « œuvre d'éducation² », la rapprochant « d'une sorte de rééducation³ », ou même de « post-éducation⁴ », définissant la cure comme « une éducation progressive pour surmonter chez chacun de nous les résistances de l'enfance⁵ ».

Certes, Freud fait répétitivement précéder ses formulations par l'atténuation signifiante d'un « comme », d'une « grosso modo⁶ », ou par le qualificatif « une sorte de », qui déjouent une simple adéquation. Il ne dit pas : ces deux processus sont en tout point pareils, mais il décèle des ressemblances, et c'est ainsi que l'on doit arriver, par une sorte de post-éducation psychanalytique, au but raté de la première éducation, et que cette première éducation peut passer par les mêmes phases que le traitement⁷.

Pourtant l'on a soutenu, et surtout Maud Mannoni, que Freud a, depuis la « Préface » à Aichhorn, opposé l'éducation à la psychanalyse⁸. Cet avis semble partagé par tous ceux à qui fait horreur l'idée même d'une possible ressemblance⁹. Or, nous avons à le dire, l'affaire n'est peut-être pas si simple. Prenons effectivement la préface que Freud écrit au livre d'Aichhorn, *Jeunesse à l'abandon*. Après y avoir évoqué les espoirs éveillés par une psychanalyse appliquée à l'éducation, le grand intérêt rencontré et les collaborateurs sérieux attirés, après avoir affirmé la normalité d'une aide psychanalytique à la pratique éducative et reconnu tout autant la modestie de sa participation et la valeur sociale du travail de ses amis éducateurs, Freud tire en effet, de l'expérience positive d'Aichhorn, deux leçons : la première concerne la formation analytique des éducateurs; la seconde, Freud écrit qu'elle a une « résonance plus conservatrice », et il ajoute : « Elle montre que l'œuvre éducative est de nature particulière; elle ne doit pas être confondue avec les modes d'action de la psychanalyse et ne peut être remplacée par eux. » De là, il déduit que « l'éducation peut faire appel à l'analyse d'un enfant au titre de *technique d'appoint* mais non d'*équivalent*, pour des raisons aussi bien théoriques que pratiques », et il assure que « la relation entre éducation et travail analytique sera vraisemblablement l'objet d'une étude approfondie dans un proche avenir¹⁰ ».

Maud Mannoni conclut de ce passage que Freud sépare, une fois pour toutes, les deux processus. Mais, si Freud parle

d'une leçon conservatrice, s'il met en garde contre une confusion, s'il fustige un possible remplacement d'un processus par l'autre et affirme que l'analyse d'enfant ne peut pas être un équivalent de l'éducation, c'est qu'il se réfère, en contrepoint, à un temps où lui et certains de ses disciples ont cru justement à la possibilité d'une telle confusion : une psychanalyse en lieu et place d'une éducation, avec dès lors une véritable identité des processus, puisque l'un aurait été à même de remplacer l'autre.

Sans aucun doute, sa négation, formulée en 1925, atteste l'existence d'un projet mené par un espoir, celui d'une psychanalyse se substituant à une éducation, constituant enfin une pédagogie idéale. Que cette perspective ait pu être envisagée rend compte, mieux que n'importe quel autre exemple, qu'il y eut à l'époque, entre les deux processus, une ressemblance induisant une possible confusion ; et il n'est d'ailleurs pas certain que Freud y mette véritablement fin avec ses propos introductifs au livre d'Aichhorn.

Si nous cherchons les traces d'un tel projet, il faut nous reporter à une autre préface, celle que Freud écrit, en 1913, à la *Méthode psychanalytique* de Pfister. C'est d'ailleurs un écrit qui a été soigneusement mis de côté ou tronqué ; et pour cause, car il donne aux éducateurs, selon une lettre de Freud à Pfister, « un droit sur la psychanalyse¹¹ ». Son contenu est optimiste ; il suture, avions-nous dit, une séparation et une angoisse, celle engendrée par la rupture avec Jung ; Freud y cherche justement à situer les rapports entre l'éducation et la thérapie : normalement l'une est préventive, et l'autre vient après coup, comme rattrapage, mais, ajoute Freud, « la question se pose de savoir si la psychanalyse ne devrait pas être utilisée aux fins de l'éducation, comme le fut en son temps la suggestion hypnotique¹² » ; c'est-à-dire qu'au lieu d'intervenir une fois le mal fait, elle agirait avant. Il évoque alors le travail analytique des éducateurs, les nommant « éducateur analyste » (*der analysierende Erzieher*), leur attribuant le pouvoir d'une prophylaxie¹³. La thérapie y apparaît donc comme un véritable moyen pédagogique, un

procédé d'usage, et non pas comme une simple technique d'appoint.

Si Freud argumente de la sorte, nous pouvons faire la supposition qu'il reprend, épouse ou détermine le projet pédagogique d'une époque, et que nous avons des chances d'en retrouver la trace dans les écrits des pédagogues analystes de son temps¹⁴. En effet, Pfister déclare : « La thérapie analytique est reconnue de toutes parts comme un travail d'éducation¹⁵. » Et Ernst Schneider peut, dans son introduction au premier exemplaire de la *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik*, intituler tout à fait officiellement un de ses chapitres : « Psychanalyse comme méthode éducative¹⁶ » et attaquer le sujet en écrivant : « La psychanalyse en tant que procédé thérapeutique qui permet à l'inconscient de passer au stade conscient et qui, par là, tente d'établir après coup la structuration qui lui faisait défaut a toujours été considérée comme étant un *procédé proprement pédagogique* (*Erziehungsmittel*). On parlait de rééducation (*Nacherziehung*). Par la nature même des choses, les pédagogues commencèrent à utiliser le procédé psychanalytique dans un but éducatif¹⁷. » Par la nature même des choses, Schneider l'écrit en 1926. La psychanalyse passe donc pour être « un instrument d'éducation¹⁸ », « un nouvel outil éducatif¹⁹ » qui, appliqué aux enfants sains ou en voie de névrose, peut réussir là où une éducation ordinaire échoue.

Dans un tel contexte, on peut se demander quelle place occupe ce nouvel outil par rapport au travail d'éducation. Dans sa *Méthode psychanalytique*, Pfister soutient, par un éclectisme bien helvétique, que la psychanalyse constitue certes une méthode de premier ordre, mais qu'il ne s'agit pas d'en faire une « méthode toute-puissante, la seule qui se justifie et la seule qui serait indispensable²⁰ ». Il est néanmoins obligé de reconnaître qu'elle est l'unique méthode qui lui ait prodigué des conseils aussi judicieux sur la manière d'éduquer. Il ne prône donc pas, comme Schneider d'ailleurs, un remplacement pur et simple de l'éducation par la psychanalyse, mais il souhaite plutôt un

très large usage. Pfister sait que tous les éducateurs ne s'approprièrent pas un tel outil, mais son espoir est grand, il a même comme projet, en 1920, de créer, à l'institut Jean-Jacques-Rousseau de Genève, un diplôme d'éducateur psychanalyste²¹. C'est dire que le projet pédagogique est bel et bien présent, et qu'en ces temps-là la psychanalyse est qualifiée sans hésitation de pédagogique : *pädagogische Analyse*, l'accouplement ne passant nullement pour monstrueux²². Dès lors, nous ne nous étonnons plus de voir apparaître sous la plume de Freud la dénomination d'« analyse pédagogique » qu'il emploie pour qualifier, entre autres, le travail de sa fille²³, et nous comprenons mieux comment Freud rencontre, épouse ou détermine, avec sa préface, le projet d'une époque : là où ses contemporains affirment que la psychanalyse est un travail, une méthode, un procédé pédagogique, il maintient, lui, l'idée d'une ressemblance, et non pas d'une identité, en recourant au rituel d'une formulation signifiant un « grosso modo ».

D'avoir mis au jour les caractères ordinaires d'une époque pourrait suffire à notre propos : il existe bel et bien une ressemblance, si ce n'est une identité ou même une confusion. Mais il reste qu'on a soutenu que Freud a opposé les processus pédagogique et psychanalytique et qu'il n'y aurait rien de commun entre eux. L'enjeu tourne donc autour de la « Préface » à Aichhorn et de son interprétation : cette ressemblance est-elle définitivement chassée par Freud, ou fait-elle immanquablement retour, même après 1925 ? Faut-il concevoir une évolution de la pensée de Freud dans le sens d'une logique linéaire qui, après avoir émis une proposition, s'y tiendrait résolument, ou d'autres explications sont-elles à rechercher ?

Certes, Freud apporte dans cette préface au livre d'Aichhorn un correctif à ses propositions de 1913, au point que l'on a presque l'impression que ses deux préfaces se répondent. Dans l'une, il cherche à dissocier les processus²⁴ et recommande un emploi de la psychanalyse seulement comme technique d'appoint; dans l'autre, on peut en

revanche lire les marques d'une confusion et l'affirmation d'une thérapeutique généralisée.

Si Freud est amené à formuler de tels correctifs, nous pouvons supposer qu'il les adresse à quelqu'un, et comme les deux préfaces semblent se répondre, l'hypothèse la plus vraisemblable serait qu'il les adresse à Pfister, et donc par ricochet à lui-même, en regard de la préface qu'il écrit en 1913. Souhaite-t-il désavouer, en 1925, la *Méthode psychanalytique* de Pfister, comme il écrit, en 1926, *l'Avenir d'une illusion* pour répondre aux positions religieuses du pasteur et à son amalgame religion-psychanalyse ? Ce serait, à tout prendre, la probabilité la plus grande, car manifestement cette préface au livre d'Aichhorn ne vise ni Schneider, ni Reich, ni Rank, du moins dans ce que nous pouvons en reconstruire. Or, il se trouve justement que, dans une lettre du 9 juin 1924 — c'est-à-dire quelques mois avant la rédaction de sa préface —, Freud parle à Pfister de sa *Méthode psychanalytique* dont il vient de recevoir la deuxième édition, et voici ce qu'il lui écrit : « Votre *Méthode psychanalytique*, qui reste le plus important de vos ouvrages, vient de me parvenir; il a droit, après sa transformation, à plus de louanges et de bons souhaits de succès que jamais. » Il lui apporte ensuite quelques critiques de détails, lui faisant par exemple remarquer qu'il n'a jamais été professeur de neurologie en titre, comme l'écrit Pfister, pour finalement lui dire : « Sans doute votre livre contient-il encore une quantité d'autres fautes, mais comme je partage toutes ces erreurs avec vous, je ne puis les reconnaître et vous les reprocher²⁵. » Ainsi, en juin 1924, Freud approuve, à quelques détails près, le contenu du livre de Pfister, alors qu'il semble quelques mois plus tard y apporter un correctif important, puisque sa « Préface » à Aichhorn vient en négatif à celle de 1913, et que cette dernière adhère étroitement au projet du livre ! Veut-il approuver d'un côté, tout en apportant de l'autre un démenti ? Cela se pourrait, une manière en quelque sorte de ménager une amitié.

Nous n'avons guère les moyens de réduire ces contradic-

tions (du moins telles à notre interprétation), sauf à dire qu'on en retrouve de semblables à d'autres endroits de la pensée de Freud. Par exemple, depuis la « Préface » à Aichhorn, nous pourrions croire qu'il abandonne son projet d'une thérapeutique généralisée à tous les enfants, sains ou en voie de névrose, or, la même année, il le réarticule en des termes qui ressemblent singulièrement à ceux employés en 1913²⁶ et, en 1932, dans sa « Sixième conférence », il l'évoque comme projet futur !

Malgré sa préface de 1925, Freud continue également à souligner « la signification pédagogique de l'analyse²⁷ » et ne met nullement fin à cette confusion des langues, à l'actualisation d'une ressemblance. Il faut le reconnaître, la pensée de Freud ne suit pas la trace rectiligne d'un développement qui irait vers toujours plus de perfection et qui s'en tiendrait à une position définitive, une fois celle-ci affirmée. Cette pensée, liée à certains contextes, à des circonstances particulières, subit des variations. Ainsi, lorsque Freud veut sauver la psychanalyse d'une entreprise purement médicale, les éducateurs deviennent des pions à avancer : il affirme alors leur droit sur la psychanalyse, et la thérapeutique prend des allures de généralité. Mais, à d'autres moments, comme en 1925, il refrène l'ardeur thérapeutique des pédagogues.

Cette évidente oscillation est tout de même susceptible d'une interprétation : elle serait le tribut que paie la psychanalyse à la relation pédagogique, le symptôme d'une dette. Pour forger sa découverte, Freud a dû arracher la psychanalyse de ce qui la précède, c'est-à-dire la différencier de la pédagogie et de la médecine qui adviennent, elles aussi, sur le terrain d'une rencontre, où le devenir d'un être humain est particulièrement en jeu. Il a opéré un processus de détachement, car le rapport analytique n'est assimilable à une relation ni médicale ni pédagogique. Pourtant, ces préalables ne peuvent manquer de faire retour.

Ni guide ni conseiller, mais tout de même éducateur

Cette interprétation est particulièrement pertinente, si l'on considère comment Freud parle du psychanalyste et de sa « tentation » de devenir un éducateur²⁸. La chose lui paraît « fort agréable²⁹ », assure-t-il, mais il doit s'en défendre; il n'a pas à céder à cette envie de « façonner le patient à son image³⁰ », à ce besoin de lui inculquer ses propres idéaux, d'édifier son sort et de le « modeler avec l'orgueil d'un Créateur³¹ ». Freud nomme ainsi à plusieurs reprises cette tentation, parlant à son propos « d'orgueil éducatif », usant des mots de la défense, répondant par une volonté de repousser ce rôle, de le refuser, de ne pas s'y laisser entraîner. Il s'emploie à détacher le travail de l'analyste de ce versant-là, de ce qui risquerait d'être une « école de sagesse et d'enseignement³² » mais ne serait plus de la psychanalyse. Il répète à son public d'analystes d'éviter de commettre une nouvelle faute éducative, celle qui a étouffé l'indépendance de l'enfant, sinon, leur dit-il, on remplace l'ancienne sujétion par une nouvelle³³. Et il affirme que le seul désir du psychanalyste est de « voir le malade prendre lui-même ses décisions » : il ne peut donc être ni son guide ni son conseiller³⁴.

À l'entendre de la sorte, Freud veut soustraire l'analyste à cette tentation; en revanche, il n'en dénie pas la présence. Par ses avertissements répétitifs, on pourrait conclure qu'il rejette sans ambiguïté l'éducateur qui pourrait sommeiller chez tout analyste, le mettant ainsi hors d'état de nuire. Mais une telle conclusion ne tient pas compte de l'autre versant de sa pensée, car il existe deux temps dans le raisonnement de Freud. Il commence certes toujours³⁵ par une mise en garde contre la tentation pédagogique, mais ensuite il est obligé de reconnaître qu'en la matière il n'y a pas de règle générale et que l'analyste doit, dans certains cas, « s'efforcer d'améliorer, d'éduquer son patient », assumant alors « diverses fonctions », devenant pour lui « une autorité et un substitut de ses parents, un maître et un éducateur³⁶ ». Freud rappelle

néanmoins les précautions à prendre : ne pas chercher à modeler le malade à son image³⁷, respecter sa personnalité³⁸, mais il demeure qu'à certains moments, et pour *la plupart* de ses patients³⁹, le psychanalyste se retrouve, selon Freud, dans la fonction d'un éducateur.

Ce n'est donc pas seulement en 1895, dans ses *Études sur l'hystérie*, que Freud argumente de la sorte. Au début de sa découverte, il est normal qu'il ait recours à des analogies avec des métiers existants et qu'il écrive : « Nous agissons, autant que faire se peut, en instructeur là où l'ignorance a provoqué quelque crainte, en professeur, en représentant d'une conception du monde, libre, élevée et mûrement réfléchie, enfin en confesseur qui, grâce à la persistance de sa sympathie et de son estime une fois l'aveu fait, donne une sorte d'absolution⁴⁰. » Par la suite, le rôle d'instructeur, comme celui de confesseur, est perdu, mais l'analogie avec l'éducateur reste, elle, bien présente jusqu'en 1938, jointe il est vrai à un refus de céder à une pareille tentation.

A quoi attribuer ces deux temps de la pensée freudienne : son refus et son acceptation d'un rôle d'éducateur pour une position d'analyste ? On peut argumenter que Freud est analyste en se dégageant du pédagogique, mais qu'il ne l'est plus en reprenant à son actif les contours d'un rôle qui ne lui revient pas, entraîné qu'il est alors dans un « identique », au lieu de maintenir une différence. Peut-être est-ce effectivement de cela qu'il s'agit; seulement Freud se répète, et le sens de cette répétition pourrait bien être celui-ci : un versant pédagogique guette constamment l'analyste, qu'il y souscrive ou qu'il s'en défende; le « travers » pédagogique n'est donc pas seulement une dette dont la psychanalyse se serait une fois pour toutes affranchie, comme nous en faisons la supposition, mais il y aurait quelque chose de semblable au passage mythique du p.p. au p.r. : un passage jamais acquis, toujours à recommencer, le p.p. — ou le pédagogique : Freud ne le met-il pas du reste du côté de l'agréable et de la tentation ? — ne cessant pas de faire retour, de tarabuster, de mettre en échec...

La psychanalyse n'en aurait donc pas fini avec la pédagogie, ni d'ailleurs, et dans le même sens, avec la médecine. Nous ne pouvons dès lors qu'être intrigués par les multiples dénégations des psychanalystes actuels qui affirment une pureté de l'analyse, dénie tout rapprochement, méprisent le rôle du pédagogue et font silence sur la « souillure » d'un pan d'histoire. Cette ressemblance est devenue aujourd'hui un objet phobique, au point de rendre difficile tout travail de distinction ! Mais il y a plus, nous l'avons vu : une telle similitude est à l'origine de quelques-unes des traversées de Freud dans le champ de l'éducation. Elle lui a permis d'énoncer maints fonctionnements silencieux d'une relation à un enfant, même si, assurément, elle est aussi au point de départ d'altérations de la psychanalyse, lorsque cette dernière, rendue par trop identique, manque de distance pour réaliser une quelconque symbolisation. Mais ce risque est à la mesure d'une découverte; tantôt altérante, tantôt altérée, la psychanalyse est condamnée à une telle oscillation, et cette ressemblance, entre elle et le domaine de l'éducation, devient tout autant un handicap que l'une des conditions pour une création de nouvelles connaissances. Nous l'avons dit, sous la plume de Freud elle n'est point un déshonneur; maintenant, elle est considérée presque comme une injure, ne pouvant plus être désormais à l'origine d'un corps à corps producteur de savoir et de dégagements. Or il est de toute évidence que déni et mépris interdisent une participation transférentielle à l'objet investigué et que, du coup, un travail analytique en est rendu tout à fait impossible⁴¹.

Un antagonisme médical

Cette reconstruction historique du projet freudien serait tronquée si l'on n'y ajoutait pas l'hybridité d'un *éducateur psychanalyste*⁴². On fait également silence, en effet, sur ce pouvoir d'analyser qui fut, un jour, octroyé par Freud et par

d'autres aux pédagogues. On tait cette potentialité d'être pédagogue *et* psychanalyste, l'opinion prévalente étant plutôt que Freud veut en faire simplement un analysé⁴³.

Si la perspective qu'un analyste soit aussi, dans certaines circonstances, un éducateur — un *analyste pédagogue* — est déjà pour beaucoup inconcevable, le fait qu'un éducateur soit psychanalyste — un *pédagogue analyste* — tient presque de la provocation. Pourtant, on ne s'offusque pas à ce point d'un médecin qui reste jusque sur sa carte de visite médecin et analyste ! Or, dans l'un et l'autre cas, il s'agit du problème d'un « préalable » à la formation analytique. Si ce rejet a comme fondement la déformation qu'un premier métier peut imprimer à une pratique analytique, le risque est de part et d'autre équivalent : la formation médicale n'induit-elle pas, tout autant que la formation pédagogique, une manière d'aborder l'être humain qui s'avère contraire à l'optique et au travail analytique ? Si des préalables pédagogiques non analysés donnent lieu fatalement à certains amalgames et à un appauvrissement, il en va de même pour une psychanalyse médicale. Alors, en bonne logique, le « scandale » devrait être similaire d'un côté comme de l'autre.

Nous l'avons dit, la pratique médicale comme la pratique pédagogique menacent l'originalité de la psychanalyse. C'est d'elles qu'elle a dû s'extraire à son avènement pour se constituer, dont elle se différencie pour préserver sa singularité et avec lesquelles elle risque évidemment d'être à tout instant confondue. Ce processus de différenciation ne s'est jamais réalisé une fois pour toutes ; le travail est interminable, le pédagogique continuant à hanter la psychanalyse, comme les deux temps de la pensée de Freud l'attestent et comme en témoigne son retour chez ceux qui, aujourd'hui, proclament bien haut que l'analyse est indemne de toute contamination mais n'en sont pas moins, en pratique, à chercher un guide. La séparation d'avec le médical ne s'est pas non plus opérée définitivement, l'entreprise s'avérant plus difficile encore, car ce n'est pas ici un déni qui est opposé, mais l'apparence d'une normalité.

Disons alors que les raisons qui nécessitent une différenciation incessante existent d'un côté comme de l'autre, mais le rejet pédagogique et l'acceptation médicale n'ont, en revanche, aucun fondement psychanalytique, la disparité étant très certainement à rechercher dans des considérations plus politiques.

Dans l'histoire de ce droit octroyé aux pédagogues, il est certain qu'à différents niveaux un antagonisme médical est intervenu. Pour Freud, les pédagogues font contrepoids aux médecins⁴⁴, ils sont des pions à avancer dans cette lutte qu'il mène pour dégager la psychanalyse d'une emprise uniquement médicale. A l'époque, à côté de ce que l'on nomme une « psychanalyse médicale », existe bel et bien une signification pédagogique de l'analyse, et l'une n'aurait pas dû l'emporter sur l'autre. Hans Zulliger formule ainsi cette situation : « Freud lui-même a approuvé la pratique de la psychanalyse en matière d'éducation, et il s'est élevé publiquement contre ceux qui seraient tentés de restreindre son enseignement à la médecine. » Et il ajoute, révélant l'un des enjeux du problème : « Pour ma part, je suis convaincu que la psychanalyse pédagogique contribuera davantage au bonheur de l'humanité que la psychanalyse médicale. Seulement, il faut que la psychanalyse pédagogique se fraie un chemin victorieux, grâce à l'appui de pédagogues qui apprendront à la connaître et à s'en servir⁴⁵. »

Pour démedicaliser l'exercice de la psychanalyse, Freud choisit de l'engager dans un processus d'application à d'autres domaines, où des spécialistes profanes se l'approprieraient. Sont concernés tout particulièrement les pédagogues, car, face à l'enfant, leur pouvoir analytique fait entrevoir de grandes réalisations prophylactiques, et même le bonheur d'une humanité future. Si Freud soutient, jusqu'à la fin de sa vie, le projet d'une psychanalyse appliquée, de la même façon il défend sans discontinuer la possibilité pour les non-médecins d'exercer la psychanalyse. Les formules qu'il emploie à cette occasion sont sans appel. Pour lui, l'opposition à l'analyse pratiquée par des non-médecins est

« le dernier masque de la résistance à la psychanalyse, et le plus dangereux de tous⁴⁶ ». Sa position ne varie pas, il prédit à la psychanalyse un sombre avenir, si elle ne réussit pas « à faire son trou en dehors de la médecine⁴⁷ », et, dans une lettre du 5 juillet 1938 adressée à Schnier, il réfute encore une fois qu'il ait, à ce propos, changé d'avis⁴⁸.

Maintenant, ce pouvoir octroyé sans conteste aux pédagogues n'est-il chez Freud qu'une affaire de tactique pour préserver à tout prix l'existence des psychanalystes non-médecins, comme semble le sous-entendre un article anonyme de *Scilicet*⁴⁹ ? Certes, pour une part, il y a tactique⁵⁰, mais autre chose aussi : Freud reconnaît que le pédagogue est peut-être plus apte à comprendre la psychanalyse que le médecin. Il écrit à ce propos : « L'exercice de la psychanalyse requiert bien moins une formation médicale qu'une préparation psychologique et une façon ouverte et humaine de voir les choses⁵¹. » C'est pourquoi l'éducateur, avec son habitude de s'occuper des jeunes, est, dit-il, « peut-être plus à même de comprendre par intuition leur vie psychique⁵² ». Quant au médecin, ne cesse-t-il pas de répéter, il n'est pas mieux armé pour l'exercice de la psychanalyse, il le serait même moins.

Il faut le rappeler, Freud veut protéger la psychanalyse des mains des médecins et des prêtres⁵³, mais jamais explicitement, du moins dans les documents qui sont en notre possession, il ne retire ce droit aux pédagogues. Sauf peut-être dans sa « Sixième conférence » où, nous l'avons vu, il fait silence sur cette potentialité et ne parle plus effectivement que d'analyser les pédagogues : est-ce là un retrait définitif ou l'effet des circonstances historiques ? Gardons-nous d'en tirer des conclusions hâtives ; nous n'avons d'ailleurs pas besoin du silence de Freud pour comprendre que cette pratique psychanalytique n'est pas sans entraîner de sérieuses difficultés.

Il est par ailleurs évident que les médecins ont vu d'un très mauvais œil les prérogatives des pédagogues empiéter sur les leurs. Cet antagonisme médical a laissé bien des traces dans

les écrits et les pratiques d'alors. Pfister en rend compte à plusieurs reprises, disant qu'il s'agit de ménager les susceptibilités médicales en délimitant leur champ et pouvoir respectifs. Il ne devrait pas y avoir de rivalité, espère-t-il, mais une collaboration et une aide commune où l'éducateur analysant (*analysierende Erzieher*) serait reconnu dans son travail analytique non comme amateur, mais bien comme homme de métier⁵⁴, devant cependant prendre avis et diagnostic auprès d'un médecin. Il souhaite qu'il n'y ait pas de conflit, mais qu'un certain équilibre s'établisse où l'éducateur serait seul à même d'exercer cet art éducatif qu'est la *péda-analyse*⁵⁵, et d'argumenter que médecins et éducateurs sont là « pour le salut de l'enfant et non, à travers l'enfant, pour le salut de chacun d'eux⁵⁶ ». Ses vœux pieux n'empêchèrent pas le conflit, puisque, par exemple en Suisse, cette opposition détermine en grande partie une scission dans la Société suisse de psychanalyse, pour la fondation d'une Société médicale suisse de psychanalyse, en 1928.

L'analyse d'enfant, en dehors ou même dans la classe, aurait dû revenir en premier lieu aux éducateurs formés psychanalytiquement. Freud écrit que c'est là un travail que les médecins « auront de la peine à revendiquer » et même à empêcher ; cependant, il formule un doute, somme toute prophétique, en ajoutant : « Mais il ne faut jamais être trop sûr de rien ! » En effet, l'histoire a démenti son choix et son pari, puisque les pédagogues ont aujourd'hui perdu en grande partie tout « droit sur la psychanalyse » et qu'on va même jusqu'à passer sous silence qu'il leur fut, un jour, octroyé.

Rappeler ainsi que nous l'avons fait l'existence passée d'un éducateur analyste ne doit en rien céder à une impulsion nostalgique qui, ayant retrouvé cette volonté freudienne, se ferait un point d'honneur à l'actualiser. Non, notre projet ne peut plus être celui de réaliser, soixante ans plus tard, le souhait pfisterien d'un diplôme d'éducateur analyste. Être analyste et éducateur d'un même enfant⁵⁷ comporte des

difficultés techniques que Zulliger indique déjà à l'époque, et qui rendent la chose actuellement impensable. D'ailleurs, le projet repris par Pfister engendre quelque inquiétude. En effet, entre ses mains, la psychanalyse devient un instrument pour asseoir une certaine moralité, une évidente normalité idéale, et l'on ne sait plus très bien qui n'est pas susceptible d'une analyse, adulte comme enfant. Car, selon lui, c'est tout à la fois les timides, les don Juans, les égoïstes, les révolutionnaires, les conservateurs, les amoraux, les alcooliques, les malheureux en mariage, les éthiquement déplorables, les rêveurs, ceux attirés par le catholicisme, les fervents de la Vierge Marie, les homosexuels, les pervers... et, pour les enfants, ceux qui écrivent mal, les indisciplinés, les haineux, les menteurs, les mélancoliques, les tourmenteurs d'animaux, les pisseurs, les voleurs, les misogynes et bien d'autres encore⁵⁸ que les bienfaits de l'analyse vont ramener sur le droit chemin. Cette bonne intention prophylactique, liée au pouvoir des pédagogues sur la psychanalyse, risque de se réaliser alors sous les traits d'un monstre thérapeutique qui dévore tout ce qui semble à son goût déviant, instaurant une coupure entre le normal et le pathologique, là où, dans la théorisation de sa clinique, Freud s'emploie à l'infirmier.

Rappeler la possibilité d'être analyste pour les pédagogues comporte un principal bénéfice; il nous questionne quant à la place réservée à l'éducateur dans son rapport à la psychanalyse. Certes, face au projet freudien d'un éducateur psychanalyste, on a pu soutenir que Freud jette « involontairement les bases d'une formidable entreprise de prophylaxie analytique de la santé scolaire⁵⁹ » et qu'il s'agit d'une « véritable préfiguration des pratiques actuelles de dépistage des "enfants à risques" psy »; mais, pour soutenir un tel raisonnement, on a dû gommer des disparités effectives entre le projet freudien et nos réalisations actuelles, des différences qui pourraient justement nous faire entrevoir les ruses de l'histoire. En effet, dans le projet de l'époque, le pédagogue analyse, il est l'agent de la prophylaxie; les névroses

enfantines sont considérées comme des « épisodes réguliers du développement⁶⁰ »; tous les enfants ou presque sont susceptibles, comme mesure préventive, d'être analysés, ce qui a au moins l'avantage de court-circuiter toute idée de déviation, de ségrégation entre normaux et anormaux. Pourquoi, de nos jours, les éducateurs ont-ils perdu tout pouvoir sur la psychanalyse ? Comment le symptôme est-il devenu le signe d'une anormalité à réduire, et par quel détour l'initiative de la prévention revient-elle principalement aux médecins, le pédagogue étant assigné à n'être plus qu'un signaleur d'enfants malades ? Telles sont les véritables ruses de l'histoire. Et, d'autre part, qu'est devenue pour un éducateur la psychanalyse dont on attendait beaucoup, non sans raison ? Aujourd'hui, on doit le constater, elle n'est guère plus qu'une théorie qui s'enseigne comme les autres théories, dans une accumulation de connaissances dont on s'imagine qu'elle rend une pratique éducative plus raisonnable. Certes, elle est une théorie de plus, mais en contrepartie ont trop souvent disparu la sensibilité à la chose inconsciente, la potentialité d'être « à tu et à toi avec l'inconscient⁶¹ » qui se rencontraient chez les pédagogues psychanalystes.

Entre un pouvoir analytique tel qu'il leur a été confié et l'exclusion dans laquelle ils sont actuellement maintenus, il existe d'autres modulations possibles.

Cinquième partie
APRÈS FREUD

L'idée d'un développement individuel unilinéaire, préétabli, comportant des étapes apparaissant chacune à leur tour selon une typicité déterminée, est purement et simplement l'abandon, l'escamotage, le camouflé, à proprement parler la dénégation, voire même le refoulement de ce que l'analyse a apporté d'essentiel.

J. LACAN, *Le Séminaire*, II, p. 24