

## 10 Au nom du maître

Entre hier et aujourd'hui, entre Freud et ses continuateurs, s'est greffé sur l'entreprise d'une psychanalyse appliquée un problème épineux. Dans cette aventure, Freud œuvre à partir de *sa* découverte; alors, quoi d'apparemment plus simple que d'essayer de l'exporter dans d'autres domaines ? Il n'a pas la pénible nécessité de savoir s'il est fidèle à lui-même, d'ailleurs il s'est contenté d'une mise en acte et n'a pas élaboré de méthodologie propre à cette entreprise; il aurait pu, évidemment, se poser la question d'une loyauté à la psychanalyse, mais une telle mise à distance semble lui avoir été difficile. En revanche, le problème, pressant, que rencontrent ceux qui œuvrent sur ce même terrain est de déterminer quand et comment l'on est et reste fidèle à la psychanalyse, ou, différemment formulé : ce qu'implique un travail analytique dans un autre domaine. On y reconnaît volontiers la question qui nous a conduit jusqu'ici; elle est, de manière explicite ou implicite, celle de tous ceux qui tentent de conjuguer ou de disjoindre la démarche psychanalytique avec un autre domaine, l'éducation en particulier.

Dans la problématique d'une application, une confusion persiste, l'évidence d'un travail analytique se dissolvant et se diffractant : certains recouvrent un tel travail des oripeaux de Freud et proclament qu'il s'agit d'être loyal envers sa théorie; d'autres le concrétisent par le respect d'une attitude

pareille à celle que l'analyste adopte dans la cure envers son patient; pour quelques-uns encore, il suffit de s'en tenir à une « idée psychanalytique » et, pour d'autres, il se confond avec les éléments originaux d'une démarche. L'enjeu que recèlent ces diverses réponses est de toute importance, puisqu'à l'horizon menace le spectre d'une déviation.

Travailler à même une psychanalyse appliquée relève, pour la plupart, d'une fidélité : fidélité à Freud, à la théorie qu'il a élaborée, aux concepts qu'il a forgés et, bien entendu, à ses propos sur l'éducation. De ce fait, le retour à Freud d'auteurs comme Maud Mannoni, Catherine Millot, Jean-Pierre Bigeault et Gilbert Terrier prend des allures de quête totalisante de la vérité. Les déviations se découvrent dans l'histoire, et la vérité chez Freud — tel est le leitmotiv courant. On y fait donc retour pour retrouver « dans son originalité la vision psychanalytique de l'enfance et de l'éducation<sup>1</sup> », pour reconquérir le vrai sens de Freud après tant de « déformations, de confusions<sup>2</sup> », après tant d'« avatars historiques<sup>3</sup> ». La démarche n'est point innocente, car être en possession du Vrai Freud revient à pouvoir pourchasser en son nom les impies, ceux qui l'ont déformé, trahi ou mal appliqué; s'y référer laisse non seulement le loisir d'être son digne représentant — celui qui reste fidèle face à tant d'ex-psychanalysables —, mais permet, en outre, de savoir quoi penser de l'éducation psychanalytique.

Pour retrouver cette origine freudienne, on recourt, explicitement ou non, à deux principes méthodologiques : l'évidence d'une évolution et l'exigence d'une totalité. Le premier d'entre eux est fondé sur une constatation banale : « Freud a évolué », il faut donc employer un « procédé d'analyse et d'exposition chronologique<sup>4</sup> ». Ce précepte serait sage s'il ne s'accompagnait de l'idée que le dernier Freud est celui que l'on doit retenir. C'est en somme le principe du testament du légataire, avec, pour conséquence, une préoccupation majeure : découvrir où se situe le legs éducatif de Freud. Armando le trouve dans *l'Avenir d'une illusion*, d'autres dans la sixième de ses *Nouvelles Conférences*.

Pour valider un tel principe d'exposition, Armando, repris en cela par Terrier et Bigeault<sup>5</sup>, avance qu'il est justifié par « la nature éminemment singulière de la pensée freudienne » : elle se déroule, en effet, « selon une succession de positions diverses, lesquelles, bien loin de s'annuler, s'intègrent au terme d'un mouvement de clarification progressive<sup>6</sup> ». Nous ne serions donc pas éloignés d'une scène où Freud s'y prend comme un logicien, fabriquant un système qui tend vers la perfection, où tout s'intègre et s'éclaire à terme. Terrier et Bigeault en parlent d'ailleurs comme d'une « théorie d'ensemble<sup>7</sup> », souscrivant à une approche philosophique, portés qu'ils sont par la nécessité d'une théorie *une*, dont la qualité suprême serait de ne manquer de rien.

Freud est à ce propos plus modeste, jamais assuré quant à lui que sa théorie restera telle qu'il la présente<sup>8</sup>. Il prend d'ailleurs soin de la faire apparaître en mouvement, jamais véritablement achevée, toujours susceptible de changements et de reformulations; il répète ainsi, à plusieurs reprises, qu'il est en somme peu doué pour un « travail systématique<sup>9</sup> » et qu'il n'a pas cherché « à faire des synthèses totalisantes<sup>10</sup> ». Écrire de la théorie d'Adler qu'elle a été dès le début un « système » n'est guère à ses yeux un éloge; Freud y désigne bien au contraire une impasse qu'il souhaite éviter pour la psychanalyse<sup>11</sup>.

Il s'agit de le souligner une fois encore, Freud n'est pas un logicien, ni dans la démarche de théorisation de sa clinique, ni dans « ses déductions » pratiques pour le champ de l'éducation; nous ne retrouvons pas dans ses allusions à l'éducation, et aux problèmes qui s'y rapportent, les traces d'un développement linéaire; nous assistons davantage à des retours en arrière, à des incohérences au niveau de ce que l'on appelle un progrès de sa pensée. Que signifie alors cette propension à prendre ses dernières paroles comme si elles étaient à chaque fois, ou presque, une quintessence psychanalytique, ce qu'il faut, par exemple, penser à jamais des rapports entre la psychanalyse et l'éducation ? S'il y a un

héritage freudien avec lequel nous devons compter, peut-on le résumer sans rougir à une petite phrase ou à son désabusement dernier ?

La mort ayant interrompu son œuvre, on réalise la véritable bêtise de la prendre comme un système, et on l'achève en tuant sa mouvance; on s'y réfère comme si Freud en était à jamais resté à sa dernière formulation et, ce faisant, on oublie qu'il eût opéré, en contact permanent avec une pratique, d'incessants changements, de multiples aménagements. Freud n'a d'ailleurs pas la sottise et l'arrogance d'hypothéquer l'avenir. A Reik, en 1929, il écrit : « Bien que je sois d'accord avec votre jugement sur le monde et sur l'homme d'aujourd'hui, je suis incapable, comme vous le savez, de tenir pour justifié ce pessimisme qui vous conduit à rejeter l'idée d'un avenir meilleur<sup>12</sup>. » En outre, rappelons-le, à chaque fois qu'un de ses espoirs, thérapeutique ou éducatif, ne peut s'actualiser dans l'*hic et nunc*, Freud n'en pense pas moins que l'avenir le réalisera peut-être; il ne brûle pas tous ses espoirs et n'annule pas les éventualités inconnues; préservant une marge de manœuvre, si petite soit-elle, pour permettre l'essor d'autre chose, il espère toujours et encore en « un trésor à découvrir<sup>13</sup> ». Même si parfois il rate le coche psychanalytique, avec son intention d'améliorer du lieu d'un savoir, il ne grève pas l'avenir au nom d'un présent catastrophique ou d'une théorie définitive.

Or, comment s'y réfère-t-on aujourd'hui ? En lieu et place d'une recherche et d'une dynamique, on l'utilise souvent dans un véritable enchevêtrement de projections pour affirmer qu'il a déjà définitivement statué. Le présent se modèle sur un passé que l'on réifie, on hypothèque tout avenir en son nom, comme si rien au-delà de ses propos — ou plutôt de l'interprétation qu'on en donne — n'était envisageable, et dès lors la référence à Freud clôt une recherche au lieu d'en renouveler la dynamique.

Considérons, par exemple, comment on utilise le prétexte du pessimisme de Freud au sujet d'un apport psychanalytique au champ de l'éducation, pessimisme dernier que l'on

découvre dans la sixième de ses *Nouvelles Conférences* et qui autorise certains à soutenir que la psychanalyse n'a rien à faire avec l'éducation. On divise ainsi son évolution en « stade<sup>14</sup> » ou en « phase<sup>15</sup> ». Au début, dit-on, il est optimiste, en tout cas réformiste et même un peu révolutionnaire, mais après, s'empresse-t-on d'argumenter, il devient pessimiste, carrément désabusé; et si les illusions premières sont relatives à Freud, le pessimisme dernier est considéré comme d'essence psychanalytique. Est-ce véritablement si simple ? Certes, Freud se tient pour un réaliste, et c'est en quoi il se qualifie de pessimiste. Mais est-il possible d'envisager qu'un homme, du jour au lendemain, d'une année à l'autre, poussé par l'aspect inquiétant de ses découvertes, renonce à tous ses espoirs de changement, paralysé qu'il serait par la noirceur de ses propositions théoriques ? Un homme peut-il abdiquer définitivement, face à l'enfant, toute idée de recherche et de réforme, rester constamment bouche bée et bras ballants, surtout un être comme Freud, qui fait la découverte de la langue de l'inconscient, lutte contre les préjugés de son époque, affirme la mouvance de sa théorie, idéalise l'esprit de recherche, sait son ignorance et ne la cache pas, combat la maladie, préférant « encore la vie à la mort<sup>16</sup> », et se qualifie de « pessimiste joyeux<sup>17</sup> », pessimisme qui ne l'empêche nullement de penser l'avènement d'autre chose, de croire en un trésor qui aurait le pouvoir d'enrichir la civilisation ? Peut-on ainsi envisager qu'il ait viré de bord et qu'une fois pour toutes il s'en tienne à un amer pessimisme théorique ? Nous avons décomposé les circonstances d'écriture de la sixième de ses *Nouvelles Conférences* et compris, par plusieurs biais, qu'il ne parle pas toujours du lieu de sa découverte, ni au début ni à la fin. Il est Sigmund Freud face au discours éducatif, vis-à-vis des perspectives d'avenir qu'un tel discours ne cesse, pour les uns comme pour les autres, de laisser entrevoir; ses propos changent de teinte suivant à qui il s'adresse, et parfois il en égare ses loignons. Alors qu'actualise-t-on lorsque de ses énoncés on déduit

automatiquement des diktats psychanalytiques, qu'à sa pensée on assigne un développement linéaire et qu'on croit lui être fidèle par la répétition de ses dernières propositions, en cherchant ainsi à devenir son unique héritier ?

Ce sont certaines des questions que fait surgir l'utilisation de ce principe méthodologique d'une restitution évolutive de ses propos, un principe qui n'est d'ailleurs pas le seul à guider un retour à Freud, puisqu'il s'accompagne généralement, avons-nous dit, de l'exigence d'une totalité ou, autrement formulé, d'une *peur de manquer*. En effet, pour aborder l'œuvre freudienne, il faudrait non seulement respecter son évolution, mais aussi tout en reprendre : « se référer à la totalité de ses expressions temporelles » pour être en mesure de « pénétrer le sens de sa pensée<sup>18</sup> ». Car, l'avertissement est sérieux, « à vouloir privilégier tel moment de la pensée freudienne », on ne risque pas seulement « d'être incomplet », on manque « ni plus ni moins la pensée dans sa complexité organique<sup>19</sup> ». Le danger est grand, et la déviation inéluctable : à ne pas reprendre l'ensemble de la théorie, on est menacé d'infidélité envers Freud et ses propos, mais, surtout, on a de grandes chances de se retrouver exclu de la psychanalyse. Il ne faut donc pas laisser échapper le moindre des petits bouts. Évidemment, une telle exigence s'avère dans ses conséquences impossible, et il devient alors aisé d'en faire usage pour interroger ceux qui l'annoncent comme guide à leur recherche : alors qu'ils veulent ne rien manquer, pourquoi oublient-ils tel ou tel fragment ? Réaliser un semblable examen n'est pas inintéressant en soi, car il n'y a pas d'oubli qui ne soit significatif, surtout chez ceux qui se targuent d'être des spécialistes de Freud; mais, si l'on souscrit à la nécessité d'un tel principe, le processus ne s'arrêtera pas : quelqu'un découvrira toujours les négligences d'un autre, petit rien qui s'avère destructeur de la subtile reconstruction dans la mesure où un principe de cohérence la fonde, et l'on continuera sans fin au nom de Freud à s'ex-psyanalyser. Par ailleurs, prétendre atteindre la totalité de ses expressions — même si ce n'est

qu'au niveau de vœux émis — procède d'une assurance particulière et d'une certitude facilement qualifiable d'aveuglante.

C'est que cette quête de l'origine freudienne a un principal but, elle est soutenue par un espoir : détenir la Vérité de Freud. Or, au regard de ce projet, comment peut-on imaginer être plus fidèle qu'en restituant l'évolution et la totalité de l'œuvre ? Ces deux principes doivent donc, dans l'esprit de leur promoteur, les habiliter à être porteurs de sa vérité, et du même coup, bien entendu, les instituer juges excommunicateurs de tous ceux qui ont la malencontreuse idée d'en laisser échapper un fragment ou de reconnaître explicitement leur amour pour le Freud des années 1907-1908, leur crime relevant d'une « lecture partielle et insuffisante<sup>20</sup> ». Or ni le principe de totalité, ni celui d'une évolution, ni même une patiente restitution de tous les « Freud a dit » ne vont empêcher qu'un travail interprétatif s'instaure : les textes freudiens sont soumis à interprétation, il ne peut en être autrement, mais l'imposture inhérente à la prétendue objectivité d'un « Freud de A à Z » vient du fait qu'une lecture soit présentée comme la seule bonne lecture, que Freud ainsi reconstitué soit affiché comme l'unique Freud valable. En son nom, et au titre d'une bonne lecture, ses paroles deviennent définitives et immuables; « Freud a dit », ne cesse-t-on de répéter, alors que, pour une part, une part certaine, sous le nom de Freud s'énonce un *moi* déguisé : jeu de masque et de pouvoir où faire porter au maître ses interprétations leur donne en retour un relief inattaquable, du moins le souhaite-t-on<sup>21</sup>.

L'œuvre de Freud, comme toute autre, est nécessairement porteuse de plus d'un sens. Aussi, quelle lecture peut prétendre restituer Freud dans son unique vérité ? Nul ne devient son juge impartial et n'est en mesure d'affirmer avec certitude : « Il a voulu dire cela et rien d'autre », pour en déduire ensuite que c'est une telle position qu'il faut suivre, à moins de dénier évidemment le jeu des fantasmes ou de se revêtir des plumes d'un perroquet. Il y a une interprétation



obligée de l'œuvre freudienne; le reconnaître pourrait rendre plus prudent. Certes, toutes les interprétations ne se valent pas dans un « tout est égal » pervers : certaines ouvrent des horizons, cherchant à faire sens pour un présent et non pas vérité au nom de Freud, tenant compte de la nécessaire reconstruction dans laquelle elles opèrent; d'autres sont manifestement le fruit acerbe d'un imaginaire qui ne s'astreint même pas à un examen serré du texte, et elles ferment à jamais une recherche au nom de leurs diktats. Maud Mannoni s'entend tout particulièrement à parler en référence au père de la psychanalyse et à arranger sa pensée pour la faire coïncider avec ce qui lui convient. Ainsi, lorsqu'elle écrit que Freud est « d'avis qu'il n'existe pas de pédagogie analytique<sup>22</sup> », alors qu'en 1932 il utilise encore ce terme dans sa « Sixième conférence<sup>23</sup> », ou lorsqu'elle affirme qu'il veut faire de l'éducateur « simplement un analyse<sup>24</sup> », en omettant de restituer son intention de lui octroyer le droit d'être pédagogue et psychanalyste, ou bien quand elle tait le but assigné à l'éducation psychanalytique : former des enfants sains et travailleurs<sup>25</sup>, Mannoni formule certes des propositions intéressantes, mais pourquoi donc tient-elle tant à les placer sous le couvert du maître, au lieu de les prononcer en son nom propre ?

Cette manière de se référer à Freud est pour le moins particulière. Par exemple, elle écrit : « Freud ne croit guère, à cette même époque (1911), à la possibilité d'une analyse des enfants. Aussi, après avoir ouvert la voie à cette dernière (à travers le père du petit Hans), il va l'abandonner à sa fille Anna (institutrice de formation) : cela ne sera pas sans favoriser une orientation médico-pédagogique, institutionnelle de l'analyse "appliquée aux enfants", et ceci dès le départ<sup>26</sup>. »

Et Anna vint ! Heureusement que Freud lui prête vie, car l'on ne sait pas comment Maud Mannoni eût pu autrement lui ôter avec tant d'élégance le poids du fardeau de l'analyse d'enfant. La beauté de l'esquive vaut bien un détour. Ainsi, en 1911, Freud ne croirait plus en l'analyse d'enfants. En

1909, pourtant, dans une soirée du mercredi de la société psychanalytique de Vienne, il remet à sa place Hitschmann qui, déjà, semble en savoir plus que lui, puisque, en se référant à un écrit ancien, il conclut que, *selon Freud*, l'analyse d'enfant est sinon impossible, du moins différente. L'anecdote est en soi fort plaisante et nous fait toucher du doigt un vice de la citation, une manière assez aberrante de se référer à Freud, en faisant comme si sa pensée s'était arrêtée, cristallisée, à l'exposition d'un moment. Donc, déjà en 1909, Freud remet Hitschmann à sa place, en lui disant que « trouver une technique pour cette recherche sur les enfants n'était pas une tâche aussi désespérée qu'elle en avait l'air<sup>27</sup> ». Mais, selon M. Mannoni, en 1911, Freud n'y croit guère. Il est incrédule et c'est pour cela, ajoute-t-elle, qu'il l'abandonne à sa fille, institutrice de formation. La fable n'est-elle pas jolie ? Un père, ouvreur de voies, légant à sa fille un cadeau déchet qu'il n'estime pas ! On peut se laisser aller à formuler quelques suppositions : quel est le sens de cet étrange cadeau à Anna, si c'est son scepticisme qui le pousse à passer la main à sa fille ? Freud ne peut-il que lui faire un mauvais enfant, l'horreur de l'inceste y étant alors pour quelque chose, ou une fille vit-elle toujours ainsi dans le rebut d'un père ? Dans la foulée, la question se pose de savoir comment Maud Mannoni se situe face à Freud, et quelle place elle rêve d'occuper dans cette scène : ne serait-elle pas l'absente, la digne fille de Freud, celle à qui il aurait donné l'enfant merveilleux et qui saurait le porter à son honneur ? A toutes ces questions, peu importe la réponse; ces considérations en forme d'interrogation voulaient surtout faire comprendre que le rapport à Freud n'est pas exempt d'amour et de haine, et que dans les reconstructions des « Freud a dit » se glissent les rejetons d'un transfert au maître de la psychanalyse.

*Malgré lui*

Si la symbolisation d'un tel rapport appartient seulement au travail de chaque auteur, il nous est tout de même possible de considérer son poids dans les productions théoriques actuelles, et précisément dans la conception que l'on se forge des rapports entre la psychanalyse et l'éducation. Vouloir, par exemple, retrouver la pureté freudienne et parler ainsi en son nom indiquent déjà un jeu où s'entend une complicité d'élève à maître. Les symptômes d'un tel transfert ne manquent pas. Il en va ainsi de cette propension de certains auteurs à excuser Freud : par de subtiles tactiques, on le blanchit, on lui ôte toute responsabilité pour ce qui est considéré comme des aberrations psychanalytiques, bien qu'elles soient freudiennes. On recourt à des figures de style particulières, on restitue ses humeurs, comme si elles advenaient à son corps défendant<sup>28</sup>, et on trouve des boucs émissaires qui deviennent coupables de ses mauvais choix : c'est l'époque, ou Anna, ou les pédiatres qui, dit-on, dévoyèrent Freud, étant évidemment entendu qu'il s'est, malgré lui, laissé entraîner là où il ne devait pas aller. En un mot, on arrange Freud pour le rendre présentable, et parfois pour ne pas révéler l'inacceptable.

Ce souci est tout de même étrange. Pourquoi Freud doit-il être excusé de ses erreurs ou de certaines de ses propositions ? Il théorise, écrit, a ses propres limites, rencontre d'immanquables points aveugles, possède ses illusions et ses espoirs, s'aveugle sur certains points, a ses croyances et ses passions, n'est certes pas en toutes choses, psychanalyste ; au fond, quoi de plus ordinaire ! Or, si l'on se donne tant de peine à l'excuser, n'est-ce pas qu'il faut surtout l'empêcher de tomber d'un piédestal sur lequel on cherche coûte que coûte à le maintenir, le faire apparaître toujours et encore comme un super-théoricien, un maître incontesté et incontestable ? Alors on l'innocente, et l'on évite fatalement d'en faire la critique. « Freud a dit », cela semble suffisant, et l'on ne soumet pas son texte à l'épreuve des outils qu'il a

précisément forgés. La critique est réservée aux autres mais n'atteint pas le maître ; c'est l'histoire, les successeurs qui tombent sous les coups de boutoir, et l'on se sert pour la circonstance du spectre de Freud.

On ne cesse pas de répéter qu'il n'a pas fait de traité d'éducation, qu'il s'est abstenu, mais le peu qu'il a écrit à ce propos devient parole de loi et se trouve interprété comme ce que la psychanalyse a énoncé sans rémission. Il faut le dire, même si, dans ce contexte, on fait soigneusement le recensement de ses textes et de ses diverses positions, ce retour à Freud n'appartient pas à une entreprise psychanalytique, il y est plutôt question d'une prise de pouvoir qui se réitère au nom de Freud, ou plus exactement au titre d'un Freud réinterprété à la moule de ce qu'un auteur veut y entendre.

En outre, un tel transfert au maître de la psychanalyse grève de tout son poids une création théorique. Si Freud est un maître pour un individu, et que celui-ci est amené à concevoir un rapport entre la psychanalyse et les éducateurs, il ne peut faire autrement qu'agencer les rapports du pédagogue à la psychanalyse à l'image de la relation qu'il entretient à Freud. Si Freud est pour lui la Référence en toutes choses, qu'il se fait le porteur et l'actualisateur de Sa parole et se trouve dans la position d'un disciple et d'un croyant, comment peut-il aménager différemment les rapports entre la pédagogie et l'analyse, cette dernière risquant alors d'être mise à la place d'une théorie maîtresse toute-puissante, à qui rien ne doit être retranché et qui doit être respectée en tous points pour ne pas dévier du droit chemin. En conséquence, la fidélité à la Théorie et à Freud devient l'essentiel d'un apport psychanalytique au champ de l'éducation, mais à tous les niveaux, une sensibilité à la chose inconsciente s'est aseptisée, et sous le couvert du Vrai Freud et de la Bonne Théorie, une résistance à la psychanalyse s'est mise en place, avec une dénégation à l'endroit du travail de l'inconscient.

*Une psychanalyse scolaire*

En effet, que ce soient des écrits péda-analytiques où le p.p., le p.r., le moi, le ça, le surmoi, la régression, l'idéal du moi, l'énergie liée, l'énergie déliée, les pulsions prégénitales, les substituts du moi, les stades de la libido, etc., viennent à chaque page pour comprendre l'éducation et l'enfant; qu'il s'agisse de questionnaires à usage psychiatrique fondés sur un jargon psychanalytique, où, pour réaliser la radiographie de la personnalité d'un adolescent, on exige des réponses à des rubriques intitulées : « Moi », « Surmoi », « Idéal du moi », « Organisation pulsionnelle », « Conflits entre le moi et le monde objectal », etc., les hypothèses métapsychologiques s'étant reconverties en organes psychologiques; ou que l'on formule aux éducateurs l'exigence de connaître, glossaire à l'appui, et d'apprendre les concepts psychanalytiques, avec même de ces petits examens, de ces *quiz* où l'on doit cocher ce qui est faux ou juste : le *moi* est-il un organe d'adaptation, un miroir aux alouettes ou un stade terminal... : de part et d'autre, une même croyance est à l'œuvre; un travail psychanalytique, en dehors du lieu du traitement, passerait principalement, voire uniquement, par un emploi des concepts de la psychanalyse déguisés pour l'occasion en « notions », ou transformés en comportements psychologiques repérables. Mais, de part et d'autre, règne un même ennui, couve une similaire irritation. Certes, de telles réactions n'ont guère valeur d'argument, mais elles sont peut-être de la même veine que l'embarras éprouvé par Freud à l'écoute de certains exposés dits psychanalytiques. C'est au dernier congrès, avant sa rupture avec Jung, qu'après une conférence bourrée de statistiques d'un représentant helvétique, Freud l'aurait commentée en disant : « La psychanalyse a fait l'objet de toutes sortes de critiques, mais c'est bien la première fois qu'on pourrait la qualifier d'assommante<sup>29</sup>. » A vrai dire, lorsqu'il doit apprécier un bon exposé analytique, il préfère l'« action criminelle » à l'assommer. C'est ainsi qu'il écrit à Pfister

qu'il faut « être sans scrupule, s'exposer, se livrer en pâture, se trahir, se conduire comme un artiste qui achète les couleurs avec l'argent du ménage et brûle les meubles pour chauffer le modèle ». Et il continue en lui expliquant que, « sans quelques-unes de ces actions criminelles, on ne peut rien accomplir correctement<sup>30</sup> », psychanalytiquement s'entend. Ne serait-ce pas, au fond, l'absence d'« actions criminelles » et de risques encourus qui secrète pour une part de l'ennui, la disparition d'un « à tu et à toi avec l'inconscient » qui entraîne tant de lassitude ?

*Un joyeux Prosit !*

Freud nous a certes laissé en partage son entreprise de théorisation constituée dans l'après-coup de sa réflexion métapsychologique avec les concepts forgés de l'expérience. Il a cru également que, par ses écrits, il pouvait enseigner ce qu'il a découvert et que les connaissances ainsi acquises seraient de la sorte transmissibles sous la forme de cours. Il ne manque donc pas d'encourager Hans Zulliger à donner par exemple aux enseignants des cours supplémentaires, et, dans un bel élan, il écrit à Jung, le 25 janvier 1909 : « Les instituteurs devraient tous connaître nos affaires, déjà pour l'enfant sain ! C'est pourquoi je vous dis un joyeux *Prosit* ! pour votre cours aux instituteurs<sup>31</sup>. » Cependant, une question se pose : l'apport psychanalytique peut-il se réduire à la digestion d'une batterie conceptuelle, se résorber dans l'apprentissage d'un code, avec des hypothèses qui fonctionnent alors comme un modèle de compréhension forcée et comme une grille de lecture que l'on enseigne et fait apprendre, dans une accumulation de connaissances semblables à toutes celles enseignées sur un enfant ?

Notre siècle regorge de connaissances psychologiques, sociologiques, linguistiques, psychanalytiques; celles-ci font retour dans le champ de l'éducation selon un mouvement bien particulier, où le savoir sur le sexe, la personnalité, la

parole, le désir et même, pourquoi pas, l'inconscient, devient un objet scolarisable que la pédagogie, si elle ne l'enseigne pas, croit au moins de son devoir de programmer, d'organiser, de maîtriser pour mieux rentabiliser les plages nouvellement découvertes, et, à la limite, elle en fait un thème d'heure d'école<sup>32</sup>.

Dès lors, « tout savoir sur l'enfant » est souvent la demande formulée par les pédagogues, et, dans cette boulimie, la psychanalyse semble avoir sa part à donner. On dit : savoir pour mieux comprendre, mais ce que l'on veut, c'est savoir pour mieux maîtriser et pour se rassurer. Plus une plage, plus un espace de l'enfant qui ne soient alors soumis à une telle investigation suivie d'une pédagogique rentabilisation, et, dans ce processus, *savoir*<sup>33</sup> n'est plus guère synonyme de respect; il s'agit plutôt d'une colonisation à la mesure d'énoncés théoriques considérés pour l'occasion comme définitifs, l'enfant n'ayant qu'à les exemplifier ou à tomber dans la déviance, l'hors-norme scientifiquement établie. Ce faisant, on imagine, sans toujours se l'avouer, que les constructions théoriques vont enfin développer un enfant dans l'harmonie de son être et de sa vérité, mais on oublie qu'elles-mêmes ne sont que des reconstructions, travaillant au plan d'un simulacre; on méconnaît alors leur qualité intrinsèque de fiction et le fait que les hypothèses avancées sont toujours susceptibles d'être infirmées; on passe enfin sous silence leurs inévitables zones d'ombre.

Il serait donc urgent de réfléchir à une éthique du savoir, en déterminant son usage dans le champ de l'éducation et sa place dans une relation à l'enfant; dans cette entreprise, la distinction psychanalytique, opérée entre un *savoir sur* et un *savoir de*, est inestimable. Car, lorsqu'il sera devenu évident que l'enfant connaît son corps, sa parole, son sexe, son désir et son inconscient, d'un savoir qui ne se sait, certes, pas encore et qui reste à symboliser; lorsqu'on comprendra que lui enseigner son corps, son sexe, son jeu ne se confond pas avec la démarche qu'il entreprend à partir de ses questions, mû qu'il est par une curiosité, alors seulement on évitera

bien des absurdités théoriques et l'on découvrira que tout savoir sur l'enfant n'est pas justifiable d'une pédagogie. Une bénéfique rupture s'instaurerait dans ce mouvement où le savoir de l'adulte se transforme pour un enfant en objet à apprendre<sup>34</sup>, car, il faut le reconnaître, nulle pédagogie n'a la capacité d'orchestrer de pouvoir dire « je » !

Dès lors, *savoir* ne serait plus guère ici synonyme d'un envahissement et d'une maîtrise; il engagerait à d'autres transformations, entraînant la reconnaissance, pour un enfant, d'une démarche d'investigation sourcée dans ses questions et plaçant l'adulte dans une position différente de celle où il croit comprendre et enseigner uniquement à partir de connaissances acquises de l'extérieur. Ne l'oublions pas, la présence d'un savoir transférentiel ébranle la place réservée au pédagogue dans l'habituel retour des théories sur le champ de l'éducation : il ne peut plus être seulement celui qui reçoit, se conforme, restitue et puis, par on ne sait quel miracle, intègre ce qu'il a appris dans sa pratique, le miracle s'avérant trop souvent n'être qu'une recette, ou un objectif posé pour que l'enfant l'atteigne et que le pédagogue se rassure quant à la validité et la scientificité de la démarche. Il aurait donc à quitter résolument cette inconfortable position de relais entre une théorie extérieure et un enfant, et sa quête ne saurait être, dans ses zones, scolarisée à son tour.

Mais gardons-nous d'une trop rapide déduction : de telles propositions n'impliquent nullement qu'il faille alors assener, à l'enseignant comme à l'enfant, un « dis... je t'écoute », dans la croyance que cette abstention serait ce que la psychanalyse apporte de mieux au champ de l'éducation. D'abord parce que le silence du psychanalyste<sup>35</sup> n'est guère exportable dans aucun autre lieu du social. Dans un tel contexte, marqué par un inévitable pouvoir réel, cette exportation donne lieu à un jeu de leurre; productrice d'agressivité et de passages à l'acte sans pouvoir être fécondatrice d'une parole, elle autorise tout simplement une prise de pouvoir qui ne dit pas son nom, interdisant par là même toute remise en question; elle constitue une nouvelle

et même très efficace défense contre les effets de transfert présents dans tout rapport intersubjectif. D'autre part, ce silence n'est pas à proprement parler le *schibboleth*<sup>36</sup> de la psychanalyse, on peut en revanche le comparer à un tic que l'on a cru facilement exportable, modèle *ad hoc* pour toute autre relation humaine, compris qu'il est comme un renoncement à l'autorité, alors même que l'espace analytique ne peut vraiment pas être présenté comme exempt d'un principe d'autorité<sup>37</sup>, puisqu'il y est évidemment posé, mais de telle sorte qu'il ne se réalise pas et puisse être dépassé<sup>38</sup>.

Dès lors, dira-t-on, si le problème d'un apport psychanalytique au champ éducatif ne semble ni se réduire à l'apprentissage des concepts, du code et de la rhétorique, ni non plus s'identifier à un procédé socratique où il suffirait de dire « parle » pour qu'en résulte de l'analytique, ne vaudrait-il pas mieux conseiller à tout éducateur de faire une analyse et renoncer à envisager une autre forme de partage ? Certes. Mais n'y a-t-il de choix qu'entre « se soumettre à une analyse », comme le formule Freud<sup>39</sup>, et apprendre une théorie ?

Nous nous sommes constamment élevés contre une pratique, celle où le savoir psychanalytique devient à son tour un objet à apprendre avec, comme critère de réussite, un individu qui se verrait capable de parler du « moi » de Sophie, ou de réciter par cœur les complexes et les stades, ou encore de lire correctement une réalité pédagogique selon les concepts obligés de la théorie freudienne. Et nous affirmons encore que la théorie, avec ses concepts, ne saurait constituer un préalable, car elle risque alors de ne créer que des résistances. Si elle ne saurait donc constituer l'unique garant d'un travail analytique dans un autre champ, c'est en revanche sans inconvénient qu'elle intervient lorsqu'elle rencontre un questionnement déjà formulé par un sujet, lorsqu'elle se greffe sur une prise de parole déjà réalisée. Seule une démarche personnelle de savoir et de symbolisation autorise l'avènement d'un sens porteur d'un dégagement; ayant comme origine un désir de savoir qui ne nie pas

les questions d'un sujet, une telle démarche est capable d'entraîner une sorte de mise à distance grosse de changements dans une pratique et de créer les conditions pour une rencontre fructueuse avec le savoir que d'autres ont constitué. S'y perd alors inévitablement la parade d'un langage extérieur, masque avéré d'un refus de savoir. Car, soulignons-le une fois encore, avant que les concepts ne puissent fonctionner comme outil de travail, ils sont la plupart du temps à déconstruire, tant ils empêchent de parler; mais encore s'agirait-il que leurs limites et leur qualité aient été honnêtement reconnues. Dans le champ de l'éducation, bien des normalisations, des scléroses seraient en effet évitées si chaque théorie qui s'y investit avait la sagesse de faire partager aux enseignants ses limites et ses pouvoirs, là où elle travaille et là où se maintient son ignorance, de révéler les partis pris qui la fondent. Une telle éthique du savoir, si elle était le fait des théoriciens, rendrait en tout cas possible — cela n'est pas vrai que pour la psychanalyse — une radicale réarticulation de cette fameuse division entre les praticiens et les théoriciens; fausse dans le sens que les uns sont tenus pour ignorants, les autres pour uniques détenteurs d'un savoir. Alors verrait-on peut-être aussi se transformer la demande et le rapport d'un enseignant face aux savoirs constitués.

## 11 Un baiser de Judas

Si la vérité se découvre chez Freud, les déviations, les confusions et les trahisons commencent, elles, avec l'histoire. De ce fait, lorsqu'on aborde cette histoire en étudiant les tentatives qui se sont réalisées, dans le sillage de Freud, au plan d'une psychanalyse appliquée à l'éducation, on essaie surtout de déterminer si elles ont été fidèles à ce que l'on retient pour être une garantie psychanalytique. Ainsi, pour ceux qui jurent fidélité à la théorie, une déviation survient lorsqu'on ne la respecte pas dans sa totalité. Aussi est-ce une lecture « partielle » et « insuffisante<sup>1</sup> » de la pensée freudienne qui contient en germe une trahison; ou sa déformation par « omission », « atténuation » et « sélection<sup>2</sup> » qui crée la félonie; ou encore une méconnaissance de son évolution — avec, par conséquent, un unique report sur l'un de ses « stades » — qui rend parjure. L'histoire est lue à la lumière d'un juge, la théorie freudienne devenant le principal référent par rapport auquel sont assignées toutes les tentatives de conjuguer la psychanalyse avec l'éducation.

Or, on fait actuellement courir le bruit qu'entre les deux domaines, si, comme Pfister le souhaite, un « baiser d'amour<sup>3</sup> » a été donné, il est un baiser de Judas. Dans cette rencontre, en effet, les déformations foisonneraient, au point que Terrier et Bigeault n'hésitent pas à affirmer qu'étant si nombreuses, elles « trahissent une sorte d'incompatibilité de la pensée pédagogique et de la pensée

freudienne<sup>4</sup> ». Il serait donc de la nature même des pédagogues de la tromper !

### *Sans façon*

Or, c'est au travers d'un jeu d'hypothèses et de déductions<sup>5</sup>, plutôt que par l'intermédiaire d'une investigation historique, que Terrier et Bigeault se sentent autorisés à énoncer une pareille conclusion. Si nous reconstituons en effet la cascade de leurs raisonnements<sup>6</sup>, nous pouvons supposer qu'ils mènent d'abord une étude critique de la pédagogie non directive *actuelle* et de sa référence affichée à la psychanalyse. En découle pour eux la conviction que cette pédagogie ne se rapporte pas à la totalité de la théorie : tout au contraire, elle choisirait certains éléments pour en rejeter d'autres; elle trahirait Freud, à l'endroit où il veut précisément maintenir une dualité : c'est ainsi que le p.p. serait retenu au détriment du p.r. et l'hypothèse d'une pulsion de mort écartée. Dès lors, Terrier et Bigeault en concluent que la psychanalyse se trouve déformée dans sa pureté et sa totalité par une pédagogie de la non-directivité. En outre, ils découvrent que de semblables déformations sont à l'œuvre dans la pédagogie nouvelle d'*hier* — celle qui, depuis le début du siècle, s'appelle École active, École nouvelle, ou même Pédagogie libertaire —, avec cependant une différence majeure : ces premières pédagogies ne se réfèrent pas explicitement à la psychanalyse, alors que cette référence est clairement énoncée pour la non-directivité d'aujourd'hui. C'est à partir de cette *similitude* qu'ils formulent leurs principales hypothèses et procèdent à deux déductions particulières. D'une part, écrivent-ils, « l'ouverture de l'éducation à la psychanalyse est l'effet d'un cheminement inconscient, le résultat d'une sourde contamination dont le développement quasi névrotique relève lui-même d'une élucidation psychanalytique<sup>7</sup> » : c'est-à-dire qu'ils postulent l'idée d'une pénétration inconsciente, puis-



que l'éducation nouvelle recèle des contenus psychanalytiques déformés tout en ne se référant pas explicitement à cette théorie. D'autre part, si, disent-ils, dans les premières théories de l'École nouvelle, on retrouve épars les éléments qui seront ensuite réarticulés dans la non-directivité, mais cette fois comme corps de doctrine, c'est que les premières aboutissent à la seconde comme à leur achèvement<sup>8</sup> : c'est donc faire comme s'il existait une continuité entre les premières pédagogies nouvelles et la non-directivité, ce qui rend évidemment la critique adressée à l'une valable aussi pour les autres.

Voilà ce qui les amène à formuler le jugement d'une incompatibilité : en tous points de l'histoire, une déformation de la psychanalyse par la pédagogie serait à l'œuvre. Mais, remarquons-le, cette reconstitution, avec ses déductions et sa conclusion, ne résulte pas, de fait, d'une investigation de type historique, même si, en revanche, elle débouche sur une prise de position à l'égard de ce qui s'est passé : la pénétration aurait été inconsciente, la pédagogie n'y verrait que du feu et la psychanalyse s'y trouverait résolument altérée. L'hypothèse d'un tel lien inconscient est en soi très intéressante : la psychanalyse aurait fait son chemin sans qu'on le sache; une étude de ce qu'elle a ainsi conforté ou bouleversé, réassuré ou désarçonné, s'avère donc, comme perspective, passionnante. Cette hypothèse n'est cependant pas la seule envisageable; on pourrait en effet postuler aussi que des tentatives tout à fait « rationnelles » et explicites se sont réalisées pour associer la psychanalyse à l'élaboration de la pédagogie nouvelle. Or, sur la foi de leur raisonnement, Terrier et Bigeault ne considèrent aucunement une telle éventualité, s'en tenant à leur supposition d'une exclusive contamination inconsciente. Une recherche historique, même superficielle, leur apporte un démenti; en témoigne, par exemple, ce qui s'est passé en Suisse.

A lire les nouvelles que Jung donne à Freud sur l'avancée de la psychanalyse, c'est dès 1907 que des liens se nouent à Genève avec les psychologues et futurs fondateurs de

l'institut Jean-Jacques-Rousseau. « Vos enseignements ont déjà solidement pris pied », lui écrit-il, « chez les psychologues de Genève, quand bien même tout n'est pas encore digéré<sup>9</sup>. » Il fait ici principalement allusion à Édouard Claparède, père fondateur de l'École active avec Pierre Bovet et Adolfe Ferrière. Freud se réjouit, bien entendu, à la bonne nouvelle que « Genève s'intéresse à la cause<sup>10</sup> », la peste a gagné la cité de Calvin, bastion futur de l'École nouvelle; d'ailleurs, selon Jung, son université est la deuxième où les idées freudiennes ne trouveraient plus « de repos<sup>11</sup> ». Ce n'est évidemment pas tout à fait le grand amour entre la psychologie genevoise et la psychanalyse<sup>12</sup>, mais cela n'empêche nullement Claparède de participer au congrès de Salzbourg en 1908 et, en 1915, d'inclure la psychanalyse — évidemment associée à bien d'autres nouveautés comme l'eugénie, l'étude et le calcul des probabilités, les tests Binet-Simon — parmi les innovations les plus importantes pour la pédagogie<sup>13</sup>. En 1920, il écrit encore un article sur « Freud et la psychanalyse<sup>14</sup> », en même temps d'ailleurs que Bovet s'attaque au sujet de la psychanalyse et de l'éducation<sup>15</sup> et que Jean Piaget, invité à Paris par la société Alfred-Binet, fait un exposé sur la psychanalyse pédagogique parce que, aux dires du président de ladite société, nul autre en France n'est à même de faire un tel exposé<sup>16</sup>.

En 1920 également, un premier groupe psychanalytique de Genève se fonde, réunissant tout à la fois Baudouin, Boven, Bovet, Claparède, Flournoy, Odier, Piaget, Spielrien, Wressnig et d'autres encore, dans le laboratoire même de psychologie. D'autre part, à l'institut Jean-Jacques-Rousseau, dès 1915, des cours, des causeries sont donnés sur la psychanalyse et son rapport à l'éducation<sup>17</sup>. Baudouin en écrit un livre, *L'Âme enfantine et la Psychanalyse*, en 1931; et, dans son dernier chapitre intitulé « Directive aux éducateurs », puis « Éducation et psychanalyse » lors de la seconde édition, on peut lire ceci : « On s'aperçoit que la plupart des principes directeurs d'une

pédagogie psychanalytique coïncident remarquablement au départ avec ceux de l'« éducation nouvelle », quitte à ce qu'ils les spécifient ensuite, les étoffent, les redressent sur certains points<sup>18</sup>. » Qui affirmera encore qu'entre les deux domaines il n'existe que des liens inconscients ? Et n'oublions pas que Genève n'est pas toute la Suisse, tant s'en faut.

A Zürich, Pfister écrit en 1913 sa *Méthode psychanalytique*, destinée tout particulièrement à un public de pédagogues, puis il publie ses conférences faites à un cours d'été, sous le titre évocateur de *la Psychanalyse au service des éducateurs*, avec une préface très élogieuse de Bovet. Du reste, il multiplie les causeries dans le cercle enseignant et fonde même, avec d'autres, en 1920, une Association suisse pour la psychanalyse pédagogique<sup>19</sup>.

A Berne, Ernst Schneider, disciple de Freud et élève de Pfister, est le directeur de l'*Oberseminar*, c'est-à-dire responsable de la formation des instituteurs, mais son contact avec la psychanalyse lui coûte son poste qu'il est obligé de quitter en 1916. Hans Zulliger écrit alors *la Psychanalyse à l'école*<sup>20</sup> pour prendre sa défense en justifiant « non seulement son emploi des concepts psychanalytiques, mais aussi en démontrant l'utilité de la psychanalyse pour les enseignants et les étudiants<sup>21</sup> ». Et c'est encore Zulliger qui rédige, en 1928, un article intitulé « La psychanalyse et les écoles nouvelles<sup>22</sup> ».

Cette rencontre de la pédagogie et de la psychanalyse donne ainsi naissance, dès le départ, à bien des écrits, et aussi à une revue que l'on néglige trop souvent de nos jours, la *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik*. Ce périodique, fondé en 1926 par Schneider et Meng, cherche à « se mettre au service de la pédagogie, aussi bien dans la théorie que dans la pratique, et ce aussi loin que la psychanalyse le permettrait<sup>23</sup> » ; l'article introductif du premier numéro s'intitule d'ailleurs « Champ d'application de la psychanalyse à la pédagogie<sup>24</sup> ».

A cette très sommaire énumération des projets et des écrits d'une époque, y a-t-il encore quelque chose à ajouter pour

comprendre que Terrier et Bigeault ont purement et simplement évacué ce pan d'histoire ? Leur négligence se renforce lorsqu'on s'aperçoit, d'autre part, qu'ils étudient certes les écrits de Claparède et de Montessori, mais qu'ils omettent — bien que l'on ne sache trop selon quel critère — de parler de personnes comme Zulliger, Pfister ou Baudouin, tout en les répertorient néanmoins dans la liste de ceux qui contribuent, de près ou de loin, à l'élaboration de l'Éducation nouvelle. Dans cette liste, ils n'indiquent pas non plus le travail mené dans la *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik* ou par Véra Schmidt<sup>25</sup>. Ils négligent donc répétitivement ceux qui bousculent leur construction par trop cohérente et leur unilatérale conclusion. En effet, avec Zulliger, Baudouin et même Pfister, ils ne pourraient pas affirmer que *tous* les pédagogues ayant repris la psychanalyse en sont restés au p.p. sans le rapporter au p.r.<sup>26</sup> Ni prononcer que toute pédagogie pénétrée par la psychanalyse débouche sur une non-directivité ; d'ailleurs, pour soutenir une pareille position, ils ne font pas le détail, associant Maud Mannoni aux pédagogues libertaires, alors qu'ils reprennent ses arguments contre cette même pédagogie. En consultant la revue de Meng et de Schneider, ils se seraient tout au moins rendu compte qu'ils ne sont pas les premiers à critiquer une telle orientation non directive d'une pédagogie qui prétend s'appuyer sur des points de vue psychanalytiques. Déjà, en 1937, S. Bornstein-Windholz montre, dans un article intitulé « Malentendus dans la pédagogie psychanalytique », les limites et les écueils d'une pédagogie anti-autoritaire que l'on tire de principes psychanalytiques<sup>27</sup>.

Ainsi, pour conforter leur construction, ils ont censuré trop d'aspects pour que ces derniers ne fassent pas retour en s'apant alors tout l'édifice. C'est surtout la dimension historique qu'ils méprisent dans leur raisonnement<sup>28</sup>. Du reste, dans les premières pages de leur livre, ils formulent à plusieurs endroits le refus d'une telle dimension, comme contrainte de leur travail, puisque, à chaque fois, ils

remplacent la preuve historique à fournir par une déduction logique et idéologique<sup>29</sup>. D'autre part, en croyant qu'à partir d'un fait présent (la non-directivité) ils sont en droit de reconstituer un passé, ils utilisent une procédure certes valable dans le processus analytique, mais tout à fait inappropriée lorsqu'on travaille à une tâche d'envergure historique. En tenant Freud pour unique référent, c'est à de telles difficultés qu'ils aboutissent : comme s'ils étaient, de ce fait, empêchés de passer du « temps en analyse » au « temps historique<sup>30</sup> » ou de concevoir un déroulement temporel où Freud fait lui-même partie de l'histoire et n'est plus seulement considéré comme le père géniteur de toutes choses.

Nous pourrions aussi interroger dans leur entreprise la nécessité qui est la leur d'une construction cohérente, où tout doit se tenir, ne manquer de rien, où ça se construit comme un système logique, les emboîtements et les successions apparaissant sans faille, puisque ayant éliminé ce qui ne souscrit pas à leur principe; c'est du reste d'une façon identique qu'ils abordent la théorie de Freud, en croyant également qu'en elle tout s'enchaîne vers une plus grande clarté et aboutit alors à une véritable « théorie d'ensemble ». Si cette nécessité leur est personnelle et, pour les paraphraser, « relève d'une élucidation psychanalytique », contentons-nous alors de comprendre ici qu'avec leur espoir d'être enfin ceux qui seront les porteurs de la parole paternelle et de la bonne application, avec leur conception d'une psychanalyse appliquée hantée par une déviation et un unique référent, ils sont à chaque fois contraints de dénoncer les traîtres, de chercher les coupables, de brandir l'étendard de la vérité et de trahir l'histoire. Dans un tel contexte, aucun espoir de dégagement n'est envisageable, sinon celui d'une répétitive prise de pouvoir au nom de Freud.

### *Du spécifique et une déviation*

Il y aurait pourtant intérêt à parler de toutes les tentatives mises en place par les Pfister, Zulliger, Baudouin, Bernfeld, Schneider, Schmidt, etc., mais comment peut-on le faire sans risquer à chaque fois d'ouvrir une chasse aux sorcières ? La question de tous ceux qui œuvrent sur le terrain d'une application est de déterminer comment on est et reste fidèle à la psychanalyse, ou (différemment formulé) ce qu'implique un travail analytique dans un autre domaine. Dès lors, est-on en mesure d'échapper au cycle infernal où la définition d'un « spécifique » entraîne celle d'une déviation ? Lorsque nous parlons, pour notre part, de recouvrer les modalités d'un tel travail, ne sommes-nous pas aussi à la recherche d'une « place pleine » d'où la psychanalyse s'exporterait, nous-mêmes étant menés par la quête d'un « propre<sup>31</sup> » ?

Pour nous soustraire à l'engrenage où toujours quelque part le spectre d'une déviation et d'une ex-psychanalysation menace, il faut peut-être comprendre que, dans cette entreprise, une telle déviation va précisément de soi et constitue même l'une de ses conditions d'existence. Dans une « application », la psychanalyse se déporte en effet à l'intérieur d'un autre champ, comme dans la cure elle se déplace au cœur de l'histoire d'une personne. Nous l'avons fait remarquer, le discours inhérent au champ investigué ne peut dès lors que l'atteindre, il la modifie forcément. Altérée elle l'est, puisque, pour réaliser un travail dans un autre domaine, elle en épouse les formes et les contenus; mais, altérante elle le devient, car, dans la foulée de sa propre altération, elle est susceptible de faire émerger des connaissances nouvelles, des questions inédites. De ce fait, son « spécifique » consiste, pour une part en tout cas, en cette déportation et en son altération.

Un danger principal la guette évidemment ici : être altérée au point d'en perdre son pouvoir altérant; être par trop assimilée à ce qu'elle est censée explorer, gommée dans ses

différences, et n'avoir plus alors la distance nécessaire pour mettre en mots son altération : un « pareil au même » se serait substitué au jeu de la différence. Un tel risque encouru est lié aux préalables restés pour un chercheur non analysés, qu'ils soient pédagogiques ou médicaux, psychologiques ou philosophiques, ou bien qu'ils appartiennent à sa structure fantasmatique; c'est dire que tout à la fois il touche à des questions épistémologiques et dépend de la constellation particulière d'un sujet.

C'est donc sur un double plan que la lecture des tentatives faites dans d'autres domaines à la suite de Freud s'avère bénéfique. D'abord, elle permet d'engager une réflexion plus politique<sup>32</sup> quant à ce que la psychanalyse met en jeu comme différences par rapport aux autres démarches scientifiques : en quoi elle ne se résume, par exemple, ni en une psychologie du moi, ni en un système philosophique, ni en une idéologie médicale, ni non plus en une entreprise pédagogique; elle aide à comprendre ce qu'il advient d'elle et de sa potentialité de création lorsqu'il lui arrive de se confondre avec ce qu'elle explore. D'autre part, derrière chaque tentative, il y a un homme ou une femme; on peut donc aussi espérer saisir la manière dont chacun d'eux se confronte à l'essai de conjuguer la psychanalyse avec l'éducation et l'imaginaire qui, ce faisant, s'y insinue; la manière également dont chaque auteur a pu signifier, par moment, le rapport qu'il entretient à cet objet particulier, et comment certaines de ses impasses personnelles lui ont interdit de se dégager d'une répétition et d'élaborer de nouvelles symbolisations. La difficulté que pose une démarche psychanalytique n'est pas tant intellectuelle qu'affective<sup>33</sup>, nous le savons. Prenons par exemple Pfister et son refus que les pulsions soient partielles. Freud essaie dans ses lettres de lui expliquer, mais il a beau le raisonner, le pasteur n'entend pas et préfère l'illusion d'une unité harmonieuse à cette « dangereuse » parcellisation. Freud s'escrime à le convaincre, mais Pfister ne change pas. Seul un travail analytique mené à propos de cette peur née d'une

brisure pouvait, chez Pfister, engager d'autres développements théoriques; de la même façon, seul un tel travail sur les tentatives qui nous ont précédés peut nous engager à rompre avec certaines répétitions. Mais alors, une chose est sûre : que ce soit Freud ou ses disciples, ils seront mis au bénéfice d'une même investigation où il n'y a plus guère ni piédestal ni pogroms.

*ÉPILOGUES*

A Sandor Ferenczi, Freud présente ainsi le travail analytique : « Quand quelqu'un révèle ses complexes infantiles », lui écrit-il, « il en sauve une partie (l'affect) sous une forme courante (le transfert). Il s'est dépouillé d'une peau qu'il livre à l'analyste. A Dieu ne plaise qu'il soit alors nu, sans peau ! Notre gain thérapeutique consiste en un troc, comme dans le conte de *Hans im Glück*. La dernière rognure ne tombe dans le puits qu'avec la mort elle-même<sup>1</sup>. »

Alors, dans la problématique d'une psychanalyse appliquée, comment trouver le gain et laisser tomber la peau ? Ou, pour reprendre l'image que Freud adresse à Pfister pour lui parler de leur collaboration : comment allumer l'étincelle et retirer le tison ?

### *La faille et la marge*

La psychanalyse n'a pas un objet d'investigation délimitable, comme la psychologie — le comportement — et la linguistique — la langue. Le refoulé inconscient ne se laisse ni circonscrire ni enfermer; il travaille sans relâche les formations conscientes, les constructions logiques. Ni la parole ni même les apprentissages mathématiques ne sont à l'abri de ses effets et de ses déguisements. Par ce fait même, l'investigation psychanalytique se trouve toujours déportée dans le champ d'un autre savoir constitué.



Une « inquiétante étrangeté », l'« intime de la maison<sup>2</sup> », le méconnu, les à-côtés d'une certitude, le rejeté : tels sont les endroits qu'elle interroge; elle travaille dans les interstices, dans les bords, dans les restes des théories constituées; avec une sensibilité particulière à ce qui se dit à mi-mots, elle met en paroles les fonctionnements silencieux, provoque des ruptures dans ce qui va de soi. Dès lors, les convictions scientifiques ne sont guère soumises à l'examen d'une pensée uniquement déductive, mais interrogées dans ce qu'elles ont refoulé pour se constituer, dans ce qu'elles renferment toujours et encore comme ignorance. Ainsi, comme « science » parmi les autres sciences, son terrain privilégié demeure attaché à ce qui travaille sans qu'on le sache.

Cette rencontre de la psychanalyse avec les champs constitués du savoir ne vise nullement à condamner les recherches qui y sont promues, ou la méthodologie utilisée : avec certains outils et présupposés, ces sciences dégagent et établissent à leur niveau des connaissances, dans un processus infini de reconstruction. La psychanalyse n'est donc pas à même de s'y substituer, cela ne relève ni de son pouvoir ni de son questionnement. Cependant, en œuvrant dans les interstices, en prêtant une écoute particulière à la chose inconsciente qui ne cesse de bousculer les comportements tenus pour rationnels et les théories qui tentent d'en rendre compte, elle est en mesure d'interroger leurs oublis, leur refoulé. D'ailleurs, ce laissé-pour-compte prend d'autant plus d'importance quand ces sciences, quittant le terrain d'une recherche, essaient de s'investir dans le champ éducatif, puisque alors on méconnaît trop souvent que l'on a affaire à deux sujets bien vivants — un enfant et un enseignant —, et non pas deux succédanés d'une théorie.

En effet, pour se constituer, les discours sur l'enfant ont dû évacuer certains paramètres, procédure tout à fait normale de la construction scientifique, mais qui les entraîne, lorsque ces mêmes sciences font retour sur un enfant, à bien des aveuglements, les mènent vers bien des

méprises. Par exemple, en éludant le fait que le désir d'apprendre ne se résoud pas par des techniques et que, pour un sujet — adulte ou enfant —, un objet de savoir est toujours pris dans une constellation de fantasmes, ces sciences et leurs applications créent le danger de produire à leur tour des symptômes, peut-être même de la bêtise, en tout cas une robotisation où le sens de vie lié au désir d'apprendre est mis à mal.

Le travail psychanalytique dans un autre champ ne souscrit pas tellement aux juxtapositions harmonieuses. Son savoir diffère d'une génétique où un enfant se voit découpé en stades, assigné à un développement unilinéaire; il n'est donc pas simplement superposable aux autres connaissances sur l'enfant, comme seraient complémentaires les sciences qui l'approchent. L'apport psychanalytique suscite de ce fait un jeu de contradictions bénéfiques, plutôt qu'il ne cède à une interdisciplinarité idéale; toujours dans la marge, en quelque sorte excentré, il n'aura point de cesse qu'il n'introduise une subversion dans la croyance positiviste où l'on voit la vérité de la théorie tenir lieu de vérité d'un sujet. Or, c'est un tel travail qui est annulé lorsque la théorie est prise comme une simple connaissance de plus, pas différente des autres, unique complément dans cette recherche intellectuelle d'une compréhension « globale » sur l'enfant.

### *Lectures et procès d'écriture*

Restaurant le lieu inconscient d'énonciation de tout discours, la découverte psychanalytique a formulé l'équivoque de toute relation, l'indétermination du jeu des personnes et l'enceinte fantasmatique de tout objet de parole. Aussi, le signifiant et le signifié, désarticulés de leur pseudo-rapport univoque, laissent réapparaître, dans l'interstice, la floraison de sens de toute parole, là où s'enchaînent les signifiants d'une logique inconsciente.

De ce fait, travailler sur un écrit ou même sur une théorie

visé à leur restituer leur pluralité sémantique, leur qualité métaphorique, et à multiplier les possibles : la richesse de leurs significations va à l'encontre d'une lecture conforme et unique qui est, de toute façon, une prise de pouvoir, réalisée au nom d'un « légitime » savoir; elle engage à procéder à des lectures plurielles et débusque toute tentation d'une maîtrise.

Mais la qualité d'une lecture entraîne inévitablement vers une réflexion concernant le procès d'écriture. Nous avons déjà, à plusieurs reprises, parlé de la qualité fictionnelle de la production analytique<sup>4</sup>, caractère d'une démarche ou d'un texte qui « déclare son rapport avec le lieu singulier de sa production<sup>5</sup> », qui restitue « l'affectif à la chose qu'il traite » et se maintient sur le registre d'une reconstruction, lieu d'un simulacre : celui où se situe chacune des recherches scientifiques, des productions de savoir sur l'humain. Une telle qualité rompt toutefois avec la pratique habituelle d'une démarche scientifique — dans l'acceptation positiviste du terme — et des résultats qu'on croit en tirer; elle engendre en particulier une différence dans la pratique scripturale : la qualité fictive du savoir réintroduit en effet dans la science la question d'une écriture qu'un discours dit « objectif » réduit à n'être la plupart du temps qu'un instrument auquel on demande d'être fidèle — l'exact traducteur de la réalité —, où son *optimum* serait alors obtenu dans une réduction à la formule mathématique qui, elle, ne semble plus guère créer d'ambiguïté; puisque là un signifiant correspond à un signifié, sans flottement, sans double sens, sans tout ce que le langage véhicule comme équivoque et surdétermination, source, comme chacun le sait, de bien des malentendus, mais aussi creuset inépuisable de significations.

A l'endroit où une écriture est censée, sans la trahir, coller à la réalité investiguée, à l'endroit où un chercheur, assuré d'avoir refoulé une subjectivité perturbatrice, croit s'être effacé pour produire de l'objectif alors que, sans même dire son nom, caché derrière une théorie et une méthodologie, il ne transparaît pas moins au fil de son discours comme lieu

d'une symbolique, carrefour des savoirs et des outils d'investigation d'une époque; à ces endroits, précisément, peut advenir un foyer d'interrogations psychanalytiques, cernant en particulier la normalité d'un fonctionnement qui autorise, par divers biais, l'application d'un savoir comme s'il s'agissait non d'une reconstruction, mais du réel d'un enfant, et dont l'idéal d'une écriture, caméléon d'une réalité, n'est qu'un parmi d'autres symptômes.

Un tel questionnement ne vise pas à mettre en demeure certaines démarches scientifiques de se conformer et de s'identifier en tous points aux caractères d'une investigation psychanalytique; les sciences ne sont pas dans l'erreur, et la psychanalyse dans la vérité : chacun cherche, d'un certain lieu, avec des outils spécifiques; et, entre une approche et une autre, comme nous l'avons déjà exprimé, ce n'est pas tant le mimétisme ou même la complémentarité qui sont inauguratrices de décrochages et d'avancements dans la connaissance, mais bien le maintien des différences fructueuses qui donne force aux interrogations de ce qui reste de part et d'autre inanalysé, sans pour cela qu'on en vienne à se situer dans l'exclusion ou dans l'annulation d'une démarche par une autre. La question d'une production scripturale, dans les coutumes scientifiques, relève justement de cet ordre d'interrogation, qui peut désarticuler certains leurres, dissiper des illusions et mettre fin à des croyances positivistes qui interdisent plus qu'elles ne permettent des avancées théoriques, lorsqu'il est singulièrement question d'un enfant et de son éducation.

Mais, ne manquera-t-on peut-être pas de répliquer, les textes psychanalytiques, du moins certains d'entre eux, évacuent également celui qui parle, cherchant par la mathématisation de leurs énoncés à se faire science, à se transmettre de l'extérieur et à prétendre formuler des vérités immuables ! Sans nul doute, du côté des psychanalystes, il existe la tentation d'être, dans leur démarche, pareils aux autres chercheurs; cette aspiration positiviste se découvre dès le départ, avec Freud lui-même et ses ambiguïtés, son

intention d'inscrire la psychanalyse comme science, sans véritablement la différencier des autres sciences. Effectivement, cette envie a cours dans les milieux analytiques, elle appartient encore aux résistances mises en place face à la singularité de cette découverte.

### *Passion et savoir*

Les fondements épistémologiques d'une démarche psychanalytique ne se confondent pas à ceux habituels de la science : le chercheur est marqué, saisi par l'objet de son investigation; il en épouse les contenus et les formes, s'y laisse prendre pour être en mesure d'en réaliser l'analyse par un travail subtil, où le dedans et le dehors, un « proche » et une distance alternent. Le chercheur comme partie prenante à l'objet de son investigation est condition d'une élucidation, et non pas maléfica ou indignité dans laquelle la psychanalyse serait tenue, signe indélébile de son impuissance; ce « corps à corps » garantit que quelque chose du savoir inconscient peut continuer d'être entendu et préservé dans l'entreprise d'une application. L'exposition d'un sujet, avec ses limites et la structure fantasmatique à partir de laquelle il travaille, ne saurait être pudiquement recouverte; le savoir « de soi », créé dans et par ce « corps à corps », constitue la possibilité pour qu'un travail analytique se réalise, pour qu'en découle une production de savoir, même s'il donne également lieu à de répétitifs aveuglements, à la mesure de ce qui est resté inanalysé.

Aussi, il faut le reconnaître, l'objet de la recherche est passionnel; « y être pour quelque chose » renvoie toujours à du désir et de la passion. Ce n'est donc pas avec n'importe quelle « matière » qu'un tel travail s'engage; nous en avons le témoignage direct avec Freud et sa participation différentielle dans une application à la littérature, à la religion ou à l'éducation. Ni avec n'importe qui, ni avec n'importe quoi, c'est là une condition à ne pas méconnaître.

Passion et savoir, dedans et dehors, proximité et distance, mise à découvert et action criminelle : il y a quelque chose dans « le matériel analytique qui oblige à aller de l'avant, à s'enfoncer plus profondément », écrit Freud à Pfister, « à s'enfoncer dans le symbolisme sexuel, l'exclusion, dans l'audace, à être à tu et à toi avec l'inconscient<sup>6</sup> ». Un tel matériel empêche d'être timoré, il est même dangereux, car c'est bel et bien aussi la peau du chercheur qui, dans cette entreprise, tombe dans le puits; mais sans quelques-unes de ces audaces, rien de vivant ne peut être découvert.

L'hypothèse du transfert constitue, dans ce contexte, l'« outil » le plus précieux que nous ait légué Freud. Elle permet non seulement d'interroger le rapport du chercheur à l'objet de son investigation, mais aussi, dans le procès d'application, d'entendre ce qui se passe entre les théories autrement que dans les termes d'une déductivité et d'une logique; altérant à jamais une conception comportementaliste d'un rapport entre *ego* qui se parlent et répondent du lieu bien défini de leur rationalité, elle décrypte l'autre scène, là où ne cessent de se jouer les projections imaginaires, et de se réaliser l'actualisation des images inconscientes. Par exemple, entre psychanalyse et éducation, dans le terme même de *péda-analyse*, avec ce trait d'union signant une tentative de conjugaison, il y est bien question aussi de *deux* et de *rencontre*; en s'y confrontant, le chercheur met en acte son imaginaire; pris dans les travers de ses identifications, féminine et masculine, il y mi-dit ses théories infantiles sur l'union sexuelle. Les entreprises de Pfister sont sur ce point significatives. Avec sa peur de perdre, sa nécessité de maintenir toutes les fonctions — pédagogue, psychanalyste et pasteur —, par son annulation répétitive de toutes les différences, son refus d'une parcellisation des pulsions et son illusion d'une idéale unité, il exprime — bien qu'il opère dans le registre d'une théorisation — ses points d'ancrage fantasmatique, ses difficultés d'homme sexué.

Dès lors, un travail analytique sur une élaboration théorique, s'il ne saurait atteindre la vérité de celui qui la

construit, doit pourtant prendre en compte cette part transférentielle, dans la mesure où l'on veut évidemment engager d'autres possibles et quitter la simple répétition de ce qui a été écrit. Il importe cependant de le souligner, une fois encore : il ne s'agit point tant de pouvoir réaliser la psychanalyse de Sigmund Freud ou d'Oscar Pfister, dans le sens d'une reconstruction de leur personnalité à partir d'événements infantiles, mais, avant tout, de mettre en parole ce qu'un objet théorique mobilise comme images inconscientes chez un chercheur. Disons-le, lorsqu'une lecture se porte sur les élaborations des psychanalystes, elle ne peut qu'être de cet ordre : ces auteurs n'ont-ils pas, à leur tour, à être confrontés aux outils qu'ils ont forgés ou qu'ils disent avoir utilisés ?

### *Une application dans l'impasse*

La problématique d'une rencontre entre la psychanalyse et l'éducation, comme avec tout autre domaine d'ailleurs, tourne autour d'un mot clé, d'un maître mot : l'application. Mais un travail analytique peut-il être de cette qualité ? Si appliquer signifie partir du savoir déjà là de la psychanalyse, pour en tirer des conclusions éducatives, renvoyant ainsi à un savoir préalable comme à un point de départ obligé, associé qu'il est ensuite à un procédé déductif, alors nous avons constaté qu'entre les deux domaines s'instaure un transfert indépassable où la psychanalyse joue le rôle d'une théorie maîtresse et rend par là même difficile, voire impossible, à l'autre domaine et à ses spécialistes, l'avènement d'un processus singulier de symbolisation. En assignant par exemple à l'éducation son idéal, la psychanalyse la met en effet, elle et ses éducateurs, en position d'apprendre ; son savoir dès lors enseignable, s'il ne crée pas tout simplement une résistance, n'a de toute façon que peu d'effet ; il n'engage pas à des prises de savoir, mais à la formulation de normes avec les déviances qu'elles impli-

quent, et alors ne cesse de se répéter un oubli, celui de l'opérationnalité d'une distinction à maintenir entre le savoir *sur* et le savoir *de*.

De telles impasses n'appartiennent pas en propre à la psychanalyse et à son retour sur le champ de l'éducation : tout savoir, qu'il soit linguistique, psychologique ou sociologique, s'il n'intègre pas quelque chose d'une réflexion historio-critique<sup>7</sup> de ses bases et de son rapport à la vérité, s'achemine, dans sa transmission et son application, vers des difficultés identiques. On peut donc espérer que l'examen des impasses applicatives de la psychanalyse sera de quelque impact sur le processus, tenu pour admis, d'une application déductive des théories à l'éducation d'un enfant.

Sur ce point, nous sommes d'accord avec François Roustang<sup>8</sup>, et disons avec lui qu'il ne peut y avoir d'application de la psychanalyse. Mais une telle prise de position n'implique pas qu'un travail analytique avec un autre domaine ne soit pas différemment promu. Les psychanalystes auraient mauvaise grâce à vouloir se réfugier sur le premier terrain de la psychanalyse, celui où elle ne signifie qu'une thérapeutique déterminée, et refuser d'en sortir pour privilégier uniquement une psychanalyse « comme rapport vivant à la maladie<sup>9</sup> ». Elle est bel et bien devenue une « science » parmi les sciences, et l'on ne saurait remettre en question l'évolution que Freud qualifie de nécessaire<sup>10</sup> : d'une psychanalyse désignant au départ une thérapeutique à une psychanalyse devenue « science » de l'inconscient, susceptible de fournir des contributions aux autres démarches. Une politique de l'autruche, à cet endroit de son implication sociale, est non seulement de peu d'effet, mais surtout à l'origine de bien des méprises. Car, entre une psychanalyse qui refuse de quitter son divan et une psychanalyse maîtresse cédant à un discours totalisant, il y a place pour autre chose : par exemple, pour un jeu d'altération où un autre domaine devient une matière à explorer, un champ d'énigmes à formuler ; où les spécialistes ne sont pris ni dans un « dites... je vous écoute », ni dans un

« je sais... et j'applique », mais compris dans la constitution d'une démarche personnelle de savoir, démarche qui exige évidemment qu'aient été formulés préalablement certains repères quant à ce qui la différencie des autres investigations sur l'enfant et l'enfance.

Dans ce même registre, il s'agit résolument de quitter l'intention colonisatrice de Freud, là où la psychanalyse ne court aucun risque mais exporte son savoir, toujours réassurée dans ses convictions, à la recherche surtout d'une plus-value narcissique, ou — plus prosaïquement — d'une clientèle. Comme il faut aussi se garder de réactualiser un certain rapport à Freud et à sa théorie, celui où il apparaît comme le référent unique, le seul garant du travail analytique. Nous avons dû nous en rendre compte : étant le symptôme d'un transfert formé par la complicité d'un maître et d'un disciple, il entraîne plus vers une répétition, une inhibition, qu'il n'engage une création. Or, une question essentielle surgit, lorsque l'on ne veut pas céder à une inacceptable démission où il n'y aurait pas d'autre apport que celui de psychanalyser adultes comme enfants : la question de comprendre précisément comment l'on peut être créateur et non pas seulement répétiteur et applicateur des géniales découvertes de Freud. En un mot, comment rompre avec ce que Pfister considérait, déjà en 1934, comme un destin : n'œuvrer que dans l'ère de la colonisation, et non plus dans celle où adviennent des découvertes<sup>11</sup>. Car, s'il s'avérait que les filles et les fils de Freud sont véritablement contraints à n'être que des élèves et des colons, la découverte psychanalytique ne serait-elle pas purement et simplement niée ?

### *Au pouvoir d'une interprétation*

Nous avons opposé au procédé d'une application le pouvoir d'une interprétation et avons reconnu que Freud se soutient comme psychanalyste dans un autre domaine,

lorsqu'il retrouve ce pouvoir interprétant, ne se défendant alors point des effets de transfert, ne se cachant pas derrière le corps constitué de sa théorie. Dire ainsi d'une interprétation qu'elle fait partie intégrante d'un travail analytique n'effraie personne ou presque; en revanche, on crie vite au scandale et à la sauvagerie à l'idée qu'elle revienne aussi aux spécialistes, dans le champ de l'éducation par exemple, l'hydre de l'« interprétation sauvage » réapparaissant avec son cortège de méfaits.

Si on débouchait en effet sur cette barbarie, on aurait raison de s'effaroucher, bien que ce type d'interprétation ne soit guère l'apanage des pédagogues et qu'un apport psychanalytique dépouillé de ses questions d'éthique et d'épistémologie puisse créer les mêmes nuisances chez les médecins et chez les psychologues. De plus, ce ne sont pas seulement les concepts psychanalytiques déguisés pour la circonstance en interprétation qui donnent lieu à un pareil matraquage, il en va de même lorsque l'enfant est parlé en terme d'assimilation, d'accommodation, de schèmes et de constructions logico-mathématiques, et que, de cette grille de lecture et de compréhension, l'adulte tire une unique réponse, une unique correction à la mesure de son cadre rationalisant. En fait, toute grille de savoir qui se prend pour un modèle forcé de compréhension, induisant une réponse dite adaptée, est de l'ordre d'une « interprétation sauvage » et d'un enfermement où un enfant n'est plus que le succédané d'une théorie. C'est là une affaire d'éthique, et de réflexion sur le pouvoir d'un savoir pour un adulte dans sa relation à l'enfant.

Mais ne nous leurrions pas : l'éducateur, de quelque manière que ce soit, est mis en position de répondre, et il le fait généralement du lieu unique d'un rationnel, au nom d'un réalisme tout-puissant et d'une relation moïque. Il le fait comme s'il était exclu de la question que l'enfant lui pose, comme si sa réponse était, à chaque fois, une défense contre ce qui, de lui, est interpellé. Retrouver le sens de l'écoute, faire éclater ce lieu exclusif de la rationalité, cette entreprise

étouffante d'un réalisme qui dénie le jeu des fantasmes, permet, nous le croyons, l'avènement d'une réponse, qui appartient évidemment à la démarche personnelle d'un éducateur, mais qui est soutenue et même accompagnée par la qualité d'un questionnement, où sont présents le sens de vie et de désir de toute pratique scolaire, de tout rapport à un savoir.

Cela signifie aussi que, dans la relation à un enfant, les effets du jeu de l'amour et de la haine sont entendus et que peuvent en naître des paroles autres que destructrices en tant qu'elles sont le symptôme d'une confrontation entre deux narcissismes dont l'un veut faire rendre l'âme à l'autre. Cette « autre » réponse est au pouvoir d'un éducateur, et nulle théorie apprise de l'extérieur ne supplantera son travail, mené par ses questions et guidé par les potentialités créatrices de sa parole.

Ainsi, que ce soit donc au niveau plus épistémologique d'un travail théorique dans le champ de l'éducation ou, plus directement, au niveau d'un éducateur avec un enfant, le fait d'envisager, comme nous l'indiquons, que le principal apport psychanalytique est au pouvoir d'une interprétation revient à affirmer une fois encore que le transfert est au fondement d'une création et d'une découverte.

Nous avons donc pris position : pas de scolarisation de la psychanalyse, de « savoir sur » un enfant, pas de bachotage de notions, de concepts à chaque coin de pages, pas d'hypothèses réalisées perdant au passage tout leur pan d'aventure, pas de *quiz*, et donc pas d'application dans cet apport psychanalytique au champ de l'éducation. Mais une rencontre, un regard interrogateur fait d'escarmouches et d'incursions partisans, un travail jamais assuré, jamais tout tracé, dont le « propre » est d'accepter son altération.

La rencontre n'est pas impossible entre la psychanalyse et l'éducation, même si les difficultés sont importantes. Il s'agit surtout de se garder du définitif, de l'Absolu, du système, du modèle, de la Vérité, où la majuscule paraît comme la cristallisation du mouvant. Et, s'il n'y a pas de « propre »

psychanalytique dans le sens d'un lieu plein et assignable, il y a cependant des outils et des qualités qu'il ne faut pas perdre, mais, là non plus, un tel engagement n'est jamais assuré une fois pour toutes.

### *Un retour de flamme*

S'il est coutumier et bien vu de dire que la psychanalyse, au travers d'une certaine position et de la qualité particulière d'un questionnement, porte l'incendie dans le domaine de l'éducation — à condition évidemment que son étincelle n'ait pas été déjà étouffée —, en revanche, il est beaucoup moins habituel que l'inverse se produise : que l'espace analytique se laisse interpeller à l'endroit de son propre versant pédagogique !

Freud n'envisage-t-il pas, dans sa métaphore incendiaire, de retirer un tison enflammé de l'incendie qu'il a provoqué avec son étincelle psychanalytique ? Ne pourrions-nous pas concevoir que ce retour de flamme soit celui que constitue le pédagogique dans le cadre même de l'acte analytique ? Nous l'avons souligné, la plupart des textes actuels refoulent une présence « éducative » hors de leur enceinte, ce qui donne lieu à des stratégies de défense, signe, disions-nous, d'un épineux problème. Et nous avons montré comment, sur le plan de l'histoire et de l'œuvre freudienne, une confusion des langues n'était point si monstrueuse.

Or, le surgissement d'un travers pédagogique n'est pas une affaire passée, ni terminée : la tentation existe encore de façonner l'autre à son image — d'analyste —, avec l'orgueil d'un Créateur. Mais sa présence se fait surtout sentir lorsque le savoir psychanalytique s'institutionnalise, avec l'apparition dans le social de « petits maîtres » qui, munis d'une théorie toute prête, exportable, enseignable, oublie certaines vérités psychanalytiques en investissant ainsi leur narcissisme, et en traitant la psychanalyse comme une affaire de pouvoir. Ils bannissent certes le pédagogique de leurs



paroles, le méprisent même, jurant leurs grands dieux qu'ils sont analystes et non pédagogues cherchant à faire croire que même Freud était un anti-pédagogue convaincu, et, pourtant, ils en sont à chercher des guides, donnent corps à des fonctions permanentes où l'on enseigne la psychanalyse à des éducateurs, sans bien entendu vouloir avouer que, ce faisant, on se met dans un rapport pédagogique; et ils parlent la plupart du temps sous le couvert d'un Maître, à croire qu'un transfert est resté accroché au religieux, où « y croire » est posé pour toujours !

De toutes parts, ne serait-il donc pas urgent que les psychanalystes, au lieu de dénier ou de jeter pudiquement le voile, entreprennent avec les instruments qui sont les leurs l'examen des effets pédagogiques qui traversent leur pratique ? Et nous irons même jusqu'à affirmer qu'il ne saurait exister de travail analytique dans le champ de l'éducation, si une telle interpellation est de leur côté refusée; car, alors, la tentation masquée d'une théorie maîtresse ne manquerait pas de réapparaître.

Freud parle d'une étincelle analytique provoquant l'incendie dans un autre domaine. Disons que cette métaphore est porteuse d'avenir, mais à une condition : que ne soit pas éteint le tison enflammé que la psychanalyse est en mesure de retirer pour elle-même.

## ANNEXES

## Notes et références

### Avant-propos

1. A. Armando, *Freud et l'Éducation*.
2. S. Freud, *Nouvelles Conférences sur la psychanalyse*.
3. M. Mannoni, *La Théorie comme fiction. Freud, Groddeck, Winnicott*, Lacan. M. Mannoni, M. Safouan, « Psychanalyse et pédagogie », *Recherches*.
4. C. Millot, « Psychanalyse et éducation », *Ornicar*.
5. *Id.*, *Freud anti-pédagogue*.
6. G. Terrier, J.-P. Bigeault, *L'Illusion psychanalytique en éducation*.
7. *Id.*, *Une école pour Œdipe*, p. 8.
8. S. Freud, lettre à C. G. Jung du 19.12.1909, in S. Freud, C. G. Jung, *Correspondance*, t. I, p. 360.
9. S. Freud, « Préface à la Méthode psychanalytique d'O. Pfister », *Ornicar*, n° 2, p. 69.
10. *Id.*, lettre à S. Ferenczi du 7.7.1913, *Correspondance 1873-1939*, p. 324.
11. M. Schur, *La Mort dans la vie de Freud*, p. 321.
12. S. Freud, lettre à O. Pfister du 24.1.1910, *Correspondance de Sigmund Freud avec le pasteur Pfister*, p. 68.

### L'étincelle et le tison

1. S. Freud, *Ma vie et la psychanalyse*, p. 87.
2. *Id.*, lettre à E. Jones du 22.1.1911, in E. Jones, *La Vie et l'Œuvre de Sigmund Freud*, t. II, p. 473.
3. *Id.*, lettre à O. Pfister du 9.2.1909, *op. cit.*, p. 48.
4. O. Pfister, *Schweizer Blätter für Schulgesundheitspflege*.
5. *Id.*, *Protestantische Monatshefte*.
6. S. Freud, lettre à C. G. Jung du 19.12.1909, *op. cit.*, t. I, p. 360.
7. *Id.*, lettre du 9.3.1909, *ibid.*, p. 287.

8. Cf. M. de Certeau, *L'Invention du quotidien*, t. I, *Arts de faire*.
9. C. G. Jung, lettre à Freud du 10.10.1907, *op. cit.*, p. 147.
10. « Contribution à l'histoire du mouvement psychanalytique », *Cinq Leçons sur la psychanalyse*, p. 98.
11. Lettre à C. G. Jung du 21.3.1912, *op. cit.*, t. II, p. 263.
12. Lettre du 14.11.1911, *ibid.*, p. 223.
13. Lettre du 2.1.1910, *ibid.*, p. 10.
14. « Analyse d'une phobie chez un petit garçon de cinq ans (le petit Hans) », *Cinq Psychanalyses*, p. 197.
15. « L'intérêt de la psychanalyse », *L'Énergumène*, n° 8, p. 131.
16. « Contribution », *op. cit.*, p. 112.
17. Lettre à S. Ferenczi du 30.9.1918, *Correspondance 1873-1939*, p. 352.
18. Lettre à S. Ferenczi du 7.7.1913, *ibid.*, p. 324.
19. Au cours de 1913, année marquée par la rupture avec Jung, il y eut la constitution autour de Freud d'un comité secret destiné à veiller sur l'œuvre freudienne. Cf. Jones, *op. cit.*, t. III, p. 162-178.
20. Entre autres, cf. lettre à Ferenczi du 20.3.1924, *in E. Jones, op. cit.*, t. III, p. 73.
21. S. Freud, cité par M. Schur, *op. cit.*, p. 321.
22. Lettre du 18.12.1923, *in E. Jones, op. cit.*, t. III, p. 45.
23. Lettre à O. Pfister du 18.1.1928, *op. cit.*, p. 175-176.
24. Cf. S. Freud, « Préface », *Totem et Tabou*, p. 6.
25. « Contributions », *op. cit.*, p. 110-114; *Ma vie et la psychanalyse*, p. 78-79 et p. 86-88; « Éclaircissements, applications, orientations », *Nouvelles Conférences sur la psychanalyse*, p. 191-199.
26. Lettre à K. Abraham du 6.4.1914, *in S. Freud, K. Abraham, Correspondance, 1907-1926*, p. 175.
27. *Ma vie et la psychanalyse*, p. 79.
28. « Éclaircissements », *op. cit.*, p. 179.
29. « Le Moïse de Michel-Ange », *Essais de psychanalyse appliquée*.
30. Lettre à E. Weiss du 12.4.1933, *in E. Jones, op. cit.*, t. II, p. 391.
31. « Le Moïse », *op. cit.*, p. 9.
32. « Éclaircissements », *op. cit.*, p. 201.
33. « Psychanalyse et médecine », *Ma vie et la psychanalyse*, p. 181.
34. « L'intérêt de la psychanalyse », *op. cit.*, p. 131.
35. *L'Avenir d'une illusion*, p. 53.
36. Lettre à Pfister du 9.2.1909, *op. cit.*, p. 47.
37. Lettre à Jung du 4.10.1909, *op. cit.*, t. I, p. 330.
38. Lettre du 14.5.1911, *L'Introduction de la psychanalyse aux États-Unis*, p. 149.
39. Lettre du 8.7.1915, *ibid.*, p. 220.
40. Lettre à Pfister du 25.11.1928, *op. cit.*, p. 183.
41. Lettre à T. Reik du 3.7.1938, *in T. Reik, Trente Ans avec Freud*, p. 116.

42. Lettre à Schnier du 5.7.1938, *in E. Jones, op. cit.*, t. III, p. 342.
43. « Psychanalyse et médecine », *op. cit.*, p. 182.
44. « Éclaircissements », *op. cit.*, p. 192, mes italiques.

#### L'éducation : une application pas comme les autres

1. Cf. G. Lombard, « Sur la notion de "psychanalyse appliquée", notamment appliquée à l'éducation », *L'Apport des sciences fondamentales aux sciences de l'éducation*, t. I, p. 412-419.
2. Outre les textes principaux que nous citerons au fur et à mesure de notre étude, cf. lettre à T. Reik du 17.11.1913, *in T. Reik, op. cit.*, p. 96.; *Psychoanalyse*, p. 252-53; *Kurzer Abriss der Psychoanalyse*, p. 208-209; *Psychoanalyse in Encyclopaedia britannica*, p. 268; *Postscript à « Ma vie et la psychanalyse »*, p. 74; lettre du 21.10.37 à T. Reik, *in T. Reik, op. cit.*, p. 114.
3. « La psychanalyse et l'école », *Le Monde de l'éducation*, n° 49, avril 1979, p. 11.
4. Lettre du 6.6.1932, *Correspondance 1873-1939*, p. 450. — Il composa *Warum Krieg?*, p. 195-199.
5. « Éclaircissements », *op. cit.*, p. 192-193.
6. Lettre à O. Pfister du 21.11.1926, *op. cit.*, p. 158.
7. « Préface », *in A. Aichhorn, Jeunesse à l'abandon*, p. 9.
8. « Préface », *in O. Pfister, La Méthode psychanalytique*, *in Ornicar*, n° 2, p. 69.
9. Cf. *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik*, Wien, 1926-1937.
10. *Op. cit.*, p. 9.
11. *Op. cit.*, p. 86-87.
12. « Mais il était naturel que les constatations analytiques relatives à la vie sexuelle et au développement psychique des enfants attirassent l'attention des éducateurs et leur fissent envisager leur tâche sous un jour nouveau. » « Préface » à Pfister, *op. cit.*, p. 86-87.  
— « Mais de tous les sujets étudiés par la psychanalyse, c'est celui qui nous semble avoir la plus grande importance. » *In « Éclaircissements »*, *op. cit.*, p. 192-193.  
— « Mais je ne méconnaissais pas pour autant la valeur sociale du travail de mes amis éducateurs. » « Préface », *op. cit.*, p. 9.
13. « Préface » à Aichhorn, *op. cit.*, p. 9.
14. L. Andreas-Salomé, *Correspondance avec Sigmund Freud*, p. 446.
15. C. Millot, « Deux notes sur la réalité chez Freud », *Ornicar*, n° 2, p. 64.
16. Lettre du 18.8.1910, *L'Introduction de la psychanalyse aux États-Unis*, p. 131.
17. Cf. M. Mannoni, *La Théorie comme fiction*, p. 94.
18. *Ibid.*
19. « L'autre psychanalyste », *Scilicet*, n° 6-7, p. 176.
20. *Ibid.*

21. C. Millot, *Freud anti-pédagogue*, p. 7.
22. G. Lombard, *op. cit.*, p. 413.
23. M. Mannoni, *op. cit.*, p. 94. Voir chap. x, « Au nom du maître. »
24. C'est ainsi que Freud et Lou appelaient Anna dans leur correspondance. Cf. L. Andreas-Salomé, *op. cit.*
25. Voir « L'intérêt de la psychanalyse », « Contribution », *Psychoanalyse, Ma vie et la psychanalyse*.
26. Freud, lettre du 21.4.1918, in L. Andreas-Salomé, *op. cit.*, p. 102.
27. Lettre du 23.3.1923, *ibid.*, p. 153.
28. Anna n'avait que quatorze ans lorsque Freud fit savoir dans une de ses interventions à la Société psychanalytique de Vienne qu'un de ses bonheurs serait de « recevoir un travail pour la *Sammlung* qui refléterait les impressions qu'a reçues un pédagogue de sa rencontre avec la psychanalyse », et, dans le même temps, qu'il considérerait le savoir psychanalytique comme pouvant « certainement influencer certains problèmes particuliers de l'éducation »; séance du 15.12.1909, in *Minutes de la Société psychanalytique de Vienne*, t. II, p. 352.
29. S. Freud, lettre à S. Zweig du 18.5.1936, *Correspondance*, p. 468.
30. *Id.*, lettre à L. Andreas-Salomé du 6.1.1935, *op. cit.*, p. 252.
31. *Id.*, lettre à M. Eitingon du 5.2.1937, *Correspondance*, p. 476.
32. *Id.*, lettre à A. Zweig du 13.2.1935, in S. Freud, A. Zweig, *Correspondance, 1927-1939*, p. 140.
33. L. Andreas-Salomé, lettre à Freud du 31.3.1923, in L. Andreas-Salomé, *op. cit.*, p. 154.
34. *Id.*, lettre à Freud du 28.8.1917, *ibid.*, p. 83.
35. *Id.*, lettre à Freud du 4.5.1927, *ibid.*, p. 205.
36. Par exemple : S. Freud, lettre à S. Ferenczi du 12.10.1928, *Correspondance*, p. 416.
37. « Le thème des trois coffrets », *Essais de psychanalyse appliquée*, p. 416.
38. Lettre du 7.7.1913, *op. cit.*, p. 323.
39. Voir chap. iv, « Trouver son porc-épic ».
40. E. Jones, *op. cit.*, t. III, p. 126-127.
41. « Pour introduire le narcissisme », *La Vie sexuelle*, p. 96.

#### Je passe sous silence

1. C. Millot, *Freud anti-pédagogue*, p. 127
2. A. Armando, *Freud et l'Éducation*, p. 14 et p. 83-84.
3. J. Filloux, *L'Organisation de la dépendance dans le champ pédagogique*.
4. C. Millot, *Freud anti-pédagogue*, p. 126.
5. « On aurait grand profit sans doute à secourir l'enfant en pratiquant une analyse, même quand il ne présente aucun symptôme. Ce serait là

- une mesure préventive analogue à celle qu'on pratique aujourd'hui quand, sans attendre que la maladie se soit déclarée, on vaccine les enfants contre la diphtérie », *op. cit.*, p. 195. Si Freud constatait qu'un tel projet n'était pas réalisable dans l'organisation sociale d'alors, il n'en espérait pas moins pour l'avenir.
6. « Plus encore que l'analyse des enfants, celle des maîtres, des éducateurs, semble devoir être une mesure prophylactique efficace et sa réalisation présente aussi moins de difficulté », *op. cit.*, p. 197.
  7. Lorsque Freud évoque l'application de la psychanalyse au champ de l'éducation, il désigne deux principales pratiques : l'analyse d'enfant et l'éducation psychanalytique, c'est-à-dire une éducation actualisée dans le cadre scolaire ou familial qui s'inspire des « travaux de la psychanalyse » (« Préface » à Aichhorn, p. 9), de ses « indications » (*Kurzer Abriss der Psychoanalyse*) ou encore de ses « constatations » (*Ma vie et la psychanalyse*, p. 86).
  8. Voir chap. IV, « Trouver son porc-épic ».
  9. *Op. cit.*, p. 197.
  10. Le facteur constitutionnel est tout autant composé par l'hérédité, les exigences pulsionnelles que l'enfant apporte à la naissance et qui devront s'accommoder d'une certaine réalité culturelle, que par le fonctionnement psychique et les conflits inter-psychiques.
  11. *Abrégé de psychanalyse*, p. 56.
  12. « Eclaircissements », *op. cit.*, p. 196.
  13. *Ibid.*, p. 196-197.
  14. C. Millot, *Freud anti-pédagogue*, p. 126-127.
  15. « Eclaircissements », *op. cit.*, p. 198, mes italiques.
  16. Les *Nouvelles Conférences sur la psychanalyse* ont été écrites entre mars et août 1932.
  17. E. Jones, *op. cit.*, t. III, p. 190-191, mes italiques.
  18. S. Bernfeld, « Die Kommunistische Diskussion um die Psychoanalyse und Reichs "Widerlegung der Todestriebhypothese" », in *Internationale Zeitschrift für Psychoanalyse*, vol. 18, p. 352-385.
  19. « L'éducation, en poursuivant le but nouveau qu'on voudrait ainsi lui assigner, resterait tout aussi partielle qu'elle est présentement, et il n'appartient pas à l'analyse de prendre parti », *op. cit.*, p. 198, mes italiques.
  20. Que ce soit en 1907, lorsque Freud envisage l'introduction de l'information sexuelle à l'école, une lacune « que les éducateurs et les réformateurs devraient combler » (« Les explications sexuelles données aux enfants », *La Vie sexuelle*, p. 13); que ce soit dans son commentaire de l'analyse du petit Hans (*Cinq Psychanalyses*, p. 197) ou, en 1912, en ce qui concerne une réforme de la vie sexuelle (« Contributions psychologiques à la vie amoureuse », *La Vie sexuelle*, p. 62-63), un identique scénario se déroule.
  21. Lettre à O. Pfister du 25.7.1922, *op. cit.*, p. 135.

22. *Introduction à la psychanalyse*, p. 135.
23. *Ibid.*, p. 198-199, mes italiques.
24. *Reich parle de Freud*, p. 167.
25. *Ibid.*, p. 164-165.
26. Cette vulnérabilité à l'endroit des préoccupations de la psychanalyse pour l'éducation des enfants est du reste attestée dans une lettre que Freud envoie à Zweig le 13.6.1935 et où il relate qu'« à Vienne commencent d'obscurcs menées tout d'abord contre l'exercice de l'analyse d'enfants » (S. Freud, A. Zweig, *op. cit.* p. 147).
27. Cf. S. Freud, « L'intérêt de la psychanalyse », *op. cit.*
28. E. Jones, *op. cit.*, t. III, p. 258.
29. M. Mannoni, *La Théorie comme fiction*, p. 95-96.

#### Trouver son porc-épic

1. Lors de son séjour en Amérique (1909), Freud a le plaisir de voir un porc-épic sauvage. Et, selon E. Jones, il courait à ce propos une histoire. Freud aurait fait une remarque, disant que « lorsqu'on doit accomplir une tâche angoissante, comme celle de faire comprendre à un auditoire étranger de surprenantes conclusions, il est fort utile de fournir un paratonnerre à ses propres émotions en reportant son attention vers un but secondaire ». Ainsi, ajoute Jones, « s'était-il persuadé avant de quitter l'Europe qu'il allait en Amérique avec l'espoir d'apercevoir un porc-épic sauvage et pour faire quelques conférences ». C'est ainsi que l'expression « trouver son porc-épic » devint proverbiale. E. Jones, *op. cit.*, t. II, p. 62.
2. C. Millot, *Freud anti-pédagogue*, p. 7.
3. *Id.*, « Psychanalyse et éducation », *Ornicar*, n° 2, p. 56-57.
4. Lettre à Pfister du 9.12.1912, *op. cit.*, p. 98.
5. Lettre à Pfister du 18.2.1913, *ibid.*, p. 101.
6. Lettre à Pfister du 1.1.1913, *ibid.*, p. 100.
7. *Ornicar*, n° 2., p. 67.
8. « La thérapie intervient quand ces dispositions ont déjà entraîné la formation indésirable d'un symptôme pathologique » (...). Elle vise « à faire faire machine arrière à ce qui, dans ces deux issues — névrose et perversion — s'y prête et à instituer une sorte de post-éducation », *ibid.*
9. Voir chap. IX, « Histoire d'une ressemblance ».
10. « Psychanalyse et médecine », *op. cit.*, p. 184.
11. « L'intérêt de la psychanalyse », p. 102.
12. Lettre à K. Abraham du 21.9.1913, *op. cit.*, p. 152.
13. Traduction littérale de « *In der Hand einer psychoanalytisch aufgeklärten Erziehung ruht, was wir von einer individuellen Prophylaxie der Neurosen erwarten können* », in *Gesammelte Schriften*, Band IV, p. 343.
14. J. Filloux, *op. cit.*, p. 102.
15. Freud associe l'accidentel aux événements de la vie infantile, là où s'inscrivent les effets d'une éducation, ces événements étant surtout liés, dans sa recherche, à la répression de la sexualité, répression étroitement dépendante, elle, des impératifs de la civilisation.
16. Intervention à la séance du 18 décembre 1907 de la Société psychanalytique de Vienne, in *Minutes*, t. I, p. 290.
17. « Analyse d'une phobie d'un petit garçon de cinq ans, le petit Hans », *op. cit.*, p. 167.
18. *Introduction à la psychanalyse*, p. 334.
19. C.G. Jung, lettre à Freud du 14.12.1912, *op. cit.*, t. II, p. 309.
20. Lettre à Jung du 16.12.1912., *ibid.*, p. 310.
21. C.G. Jung, lettre à Freud du 18.12.1912, *ibid.*, p. 310-311.
22. S. Freud, *ibid.*, p. 313.
23. *Ibid.*, p. 319.
24. *Correspondance*, p. 322.
25. « Je pense que vous me croirez aisément si je vous dis que je n'en suis pas affecté outre mesure. » Lettre à J. Putnam du 1.1.1913, *L'Introduction de la psychanalyse aux États-Unis*, p. 181.
26. Lettre du 3.11.1912 à K. Abraham, *op. cit.*, p. 130.
27. Rapporté dans S. Freud, C.G. Jung, *Correspondance*, t. II, p. 331.
28. « La confiance que j'avais dans mon jugement politique a disparu depuis que j'ai été trompé par Jung. » S. Freud, lettre à K. Abraham du 9.11.1913, *op. cit.*, p. 161.
29. Lettre à K. Abraham du 13.5.1913, *ibid.*, p. 143.
30. Lettre à J. Putnam du 11.3.1913, *L'Introduction de la psychanalyse aux États-Unis*, p. 188.
31. « Éclaircissements », *op. cit.*, p. 193.
32. « Je n'essaie pas en me plaignant ainsi de vous forcer à conserver le Comité perdu. Je le sais bien : ce qui est parti est parti, ce qui est perdu est perdu. J'ai survécu au Comité qui aurait dû être mon successeur. Peut-être survivrai-je à l'Association internationale. Il est à espérer que la psychanalyse me survivra. Mais tout ceci constitue une sombre fin pour la vie d'un homme. » Lettre à S. Ferenczi du 20.3.1924, in E. Jones, *op. cit.*, t. III, p. 73.
33. Voir chap. IX, « Histoire d'une ressemblance ».
34. Il s'agit en 1925 de *Ma vie et la psychanalyse*, en 1926 de « Psychanalyse et médecine », et, en 1927, de *L'Avenir d'une illusion*. Dans ce dernier texte, Freud n'écrit-il pas, s'adressant à son contradicteur fictif qu'on dit être Pfister : « Cependant, vous avouerez avec moi qu'on est en droit de nourrir une grande espérance en ce qui regarde l'avenir; peut-être reste-t-il à découvrir un trésor qui enrichirait notre civilisation, et l'essai d'une éducation non religieuse vaut d'être tenté. Si la tentative échoue, je serai prêt à abandonner toute réforme et en revenir au jugement antérieur, d'ordre purement

descriptif : l'homme est une créature d'intelligence faible que dominant ses instincts » (p. 69).

35. Lettre à Pfister du 1.1.1913, *op. cit.*, p. 100.
36. Lettre à M. Eitingon du 7.1.1913, *Correspondance, op. cit.*, p. 322.
37. Lettre à J. Putnam du 1.1.1913, in *L'Introduction de la psychanalyse aux Etats-Unis*, p. 181.
38. « Le Moïse », p. 31-32.
39. *Ibid.*, p. 36.
40. Voir chap. vi, « Tutoyer le diable ».

#### Sans hésitation

1. S. Freud, *Formulations concernant les deux principes du fonctionnement psychique*. Ce texte n'ayant pas été publié officiellement en français, sa traduction nous est personnelle; comme il sert de base de travail à cette troisième partie, nous n'en signalerons pas à chaque fois la référence.
2. A. Armando, *op. cit.*, p. 31.
3. *Ibid.*, p. 30.
4. Lettre à Jung du 19.6.1910, *op. cit.*, t. II, p. 68. La référence à l'éducation fut gommée dans l'intitulé définitif de l'article, sans que l'on puisse dire s'il y eut conjointement une transformation dans le contenu de cet écrit.
5. S. Freud, « Analyse terminée et analyse interminable », *Revue française de psychanalyse*, p. 12.
6. Voici ce que nous savons de cette production : en juin 1910, Freud en parle à Jung comme d'un essai qu'il doit mettre au net durant ses premières semaines de vacances, et où il reprend une partie des exposés de Jung, sans pour cela, dit-il, mériter le nom de plagiaire (lettre du 19.6.1910, *op. cit.*, p. 68). Le 26 octobre de la même année, il en formule les idées principales devant les participants d'une soirée du mercredi, et la retranscription qu'en fait Rank épouse, dans son contenu et sa structure, le futur article (*Minutes*, t. III, p. 39-46). Cet exposé semble rencontrer l'incompréhension de son auditoire qui ne peut l'assimiler sur-le-champ, et cette réaction peu plaisante entraîne chez Freud une insatisfaction quant aux thèses même qu'il avance (E. Jones, *op. cit.* t. II, p. 332). Toujours est-il qu'il ne le rédige qu'en décembre et le termine en janvier 1911.
7. *Ma vie et la psychanalyse*, p. 73.
8. L. Andreas-Salomé, *op. cit.*, p. 375.
9. « Analyse terminée et analyse interminable », *op. cit.*, p. 12.
10. « Il semble être loin » : ce n'est pas tout à fait le cas, puisque Freud ne résiste pas à la tentation de se poser à lui-même un jugement de réalité. Pas dans le texte même, mais dans une note où il pose cette question : cette construction — *Fiktion* — n'est-elle pas infirmée par ce qui se passe chez le nourrisson ? Et il se répond « L'utilisation d'une telle

- fiction se justifie cependant par la remarque que le nourrisson réalise à peu de chose près un tel système psychique, si seulement on ajoute les soins maternels. Probablement, il procède à l'hallucination de ses besoins... » (mes italiques). Il semble soulagé, mais, à ce point-là de sa pensée, il peut basculer dans le psychologique et le génétique. En effet, en déclarant que le bébé « réalise » à peu de chose près son hypothèse, il voit celle-ci confirmée, vérifiée. Or, affirmer que les faits n'infirment pas une hypothèse relève d'une démarche tout à fait légitime, habituelle à l'entreprise scientifique; mais vouloir que les faits la réalisent ouvre une brèche où pointe le psychologique, et le passage mythique du p.p. au p.r. a toutes les chances d'être considéré comme une réalité génétique, avec les travers pédagogiques qui peuvent en découler.
11. Par l'existence d'une satisfaction auto-érotique, cette pulsion se passe facilement d'un objet extérieur; or, la condition qui permet l'avènement du p.r., c'est justement que la satisfaction doit en appeler à un objet dont le sujet se trouve démuné (Cf. M. Safouan, *L'Échec du principe de plaisir*). S'il possède l'objet — son corps propre —, il est évident que le p.r. échoue à s'instituer, et ce d'autant plus longtemps que cette trouvaille de l'objet — corps de l'autre — est sexuellement retardée par la période de latence et l'interdit qui pèse sur la sexualité des adolescents.
  12. *Abrégé de psychanalyse*, p. 75.
  13. Voir chap. VII, « L'immanquable point aveugle ».
  14. « Psychanalyse et médecine », *op. cit.*, p. 105.
  15. Lettre à Pfister du 12.7.1909, *op. cit.*, p. 95.
  16. Pour mener cette réflexion, nous nous référons à la manière dont Freud parle de sa démarche théorique dans « Au-delà du principe de plaisir », *Essais de psychanalyse*, p. 75.
  17. *Ibid.*, p. 7.
  18. « Pour introduire le narcissisme », *op. cit.*, p. 85.
  19. *Ibid.*, p. 84.
  20. *Ibid.*, p. 85.
  21. *Ibid.*
  22. *Abrégé de psychanalyse*, p. 21.
  23. « Au-delà du principe de plaisir », dans la traduction qu'en donne J. F. Lyotard, *Rudiments païens*, p. 10-13.
  24. *L'Avenir d'une illusion*, p. 67-68, mes italiques.
  25. A Marie Bonaparte, Freud ne dit-il pas : « Les esprits médiocres exigent de la science qu'elle leur apporte une sorte de certitude qu'elle ne saurait donner, une espèce de satisfaction religieuse. Seuls les rares esprits vraiment, réellement scientifiques se montrent capables de supporter le doute qui s'attache à toutes nos connaissances. Je ne cesse d'envier les physiciens et les mathématiciens qui sont sûrs de leur fait. Moi, je plane, pour ainsi dire, dans les airs. Les faits psychiques



- semblent immesurables et le demeureront probablement toujours. »  
E. Jones, *op. cit.*, t. II, p. 442-443.
26. Lettre à Pfister du 3.1.1926, *op. cit.*, p. 152, mes italiques.
  27. Sur la part prise du transfert dans la production de ces hypothèses, voir chap. VI, « Tutoyer le diable ».
  28. *Minutes*, t. II, p. 352.
  29. *Ibid.*, p. 353.
  31. Voir chap. X, « Au nom du maître ».
  32. S. Freud, *Ma vie et la psychanalyse*, p. 76.
  33. Voir chap. VI, « Tutoyer le diable ».
  34. Cf. O. Mannoni, « Le silence », *Psychanalyse et Politique*, p. 187-192.

#### Tutoyer le diable

1. « Ainsi tu tutoies le diable. Et tu veux éviter la flamme... » (*Faust*, Gœthe), cité par Freud dans une lettre à L. Andréas-Salomé du 23.12.1917, *op. cit.*, p. 95.
2. « L'inquiétante étrangeté », *Essais de psychanalyse appliquée*, p. 163.
3. « Au-delà du principe de plaisir », *Essais de psychanalyse*, p. 74, mes italiques.
4. « La pulsion de mort n'est pas pour moi un besoin de cœur; elle m'apparaît seulement comme une hypothèse inévitable pour des raisons à la fois biologiques et psychologiques. » Lettre de S. Freud à O. Pfister du 7.2.1930, *op. cit.*, p. 191.
5. E. Jones, *op. cit.*, t. III, p. 45.
6. O. Mannoni, « L'athéisme de Freud », *Ornicar*, n° 2, mars 1975, p. 32.
7. *Ma vie et la psychanalyse*, p. 64.
8. G. Groddeck, lettre à Ferenczi du 12.11.1922, *Ça et Moi*, p. 187.
9. Selon la traduction qu'en donne J.-F. Lyotard, *op. cit.*, p. 11-12, mes italiques.
10. *Nouvelles Conférences sur la psychanalyse*, p. 209-210.
11. Lettre à R. Rolland du 19.1.1930, *Correspondance*, p. 429.
12. Freud dit à Lou Andreas-Salomé, dans une lettre du 9.2.1919, que c'est « la seule belle chose qu'il ait écrite » (*op. cit.*, p. 117).
13. O. Mannoni, « L'athéisme de Freud », *op. cit.*
14. Cf. M. de Certeau, « Histoire et psychanalyse », *La Nouvelle Histoire*, p. 447-487.
15. Voir chap. VIII, « Incursions freudiennes ».
16. Voir chap. X, « Au nom du maître ».
17. « La création littéraire et le rêve éveillé », *Essais de psychanalyse appliquée*, p. 69.
18. « Analyse terminée et analyse interminable », *op. cit.*, p. 20, mes italiques.
19. « Psychanalyse et médecine », *op. cit.*, p. 115.

20. *Ibid.*, p. 182.
21. O. Mannoni, *Un commencement qui n'en finit pas*, p. 77.
22. *Abrégé de psychanalyse*, p. 45.
23. A Ferenczi, qui lui écrit que la psychanalyse n'est « qu'une répétition améliorée de l'éducation passée », Groddeck répond : « Malheureusement », et ajoute : « Ne vouloir améliorer ni soi ni les autres, celui qui le pourrait serait véritablement un messie ». G. Groddeck, *op. cit.*, p. 183 et 187.
24. Voir chap. X, « Une psychanalyse scolaire ».
25. « Éclaircissements », *op. cit.*, p. 192.
26. « Perspectives d'avenir de la thérapeutique analytique », *La Technique psychanalytique*, p. 34.
27. *Ibid.*
28. *Ibid.*, p. 31.
29. *Ibid.*, p. 32.
30. *Ibid.*, p. 31.
31. *Ibid.*
32. *Ibid.*, p. 32.
33. Pour exemplifier son raisonnement, Freud recourt à deux scènes qui donnent à la psychanalyse de bien curieux atours. Tout d'abord, une telle action psychanalytique serait semblable à celle que la médecine a menée sur les possédées. En effet, tant que les gens et le clergé ont cru aux hallucinations de ces femmes et ont érigé des chapelles, le symptôme a fleuri, inaccessible à toute influence, mais, lorsque la police et le corps médical ont pu examiner les voyantes, les apparitions de la Sainte Vierge ont disparu. Alors, pourquoi Freud ne serait-il pas en droit d'espérer que les symptômes des névrosés — comme les hallucinations féminines — s'évanouiront devant les connaissances psychanalytiques enfin divulguées comme vérités de ce qu'ils cachent ?  
L'autre scène illustrant sa démonstration est plus terre à terre : la psychanalyse se retrouve sous les traits d'un mauvais plaisant qui a surpris un secret de dame et le révèle à tout le monde, de sorte que les dames ne peuvent plus s'en servir. Aussi, dans les deux scènes, la maladie est à chaque fois du côté du féminin, et le révélateur du secret ne se conjugue qu'au masculin : il œuvre avec son savoir positif pour faire reculer la névrose, la magie, l'ombre et les démons (cf. *Ibid.*, p. 32-33).
34. Voir Chap. VII, « L'immanquable point aveugle ».
35. *Malaise dans la civilisation*, p. 105-106.
36. Lettre à Pfister du 18.1.1928, *op. cit.*, p. 175-176.

#### L'immanquable point aveugle

1. *Minutes*, t. II, mes italiques.
2. *Ibid.*, t. III, p. 42, mes italiques.

3. La proposition avancée en effet par Adler, et que cite Freud en la jugeant adéquate, est celle-ci : « Eduquer l'enfant par l'amour, lui arracher, en échange de l'amour, un morceau de sa personnalité. » Cette proposition est assortie, là aussi, d'un avertissement : « Ce principe pourrait seulement échouer si l'enfant remarque qu'on l'aime quoi qu'il arrive » (*Ibid.*, t. II, p. 352).
4. *L'Avenir d'une illusion*.
5. « Quelques types de caractères dégagés par la psychanalyse », *Essais de psychanalyse appliquée*, p. 106-107.
6. *Minutes*, t. II, p. 352.
7. Lettre à Pfister du 25.11.1928, *op. cit.*, p. 182.
8. Il s'en prend, par exemple, à la technique analytique de Jung et de Pfister, en écrivant à Jung le 31.12.11 : « Je conclus que vous deux n'avez pas encore acquis dans la pratique la froideur nécessaire, que vous vous engagez encore et que vous donnez beaucoup de votre personne pour demander quelque chose en retour » (*op. cit.*, t. II, p. 237). Freud stigmatise à cette occasion l'économie d'amour d'un principe chrétien : « Voilà ce que j'ai fait pour toi, que fais-tu pour moi ? » Dans sa réponse, Jung charge Pfister et se défend d'utiliser un « chantage au moyen du contre-transfert », dans le cadre de la cure (lettre du 9.1.1912, *op. cit.*, p. 243-244).
9. E. Jones, *op. cit.*, t. I, p. 127.
10. G. Groddeck, *Ça et Moi*, p. 93.
11. Voir chap. IX, « Histoire d'une ressemblance ».

#### Incursions freudiennes

1. De telles incursions, nous en avons déjà, et à plus d'une reprise, rencontrées. Elles étaient toujours comprises dans ce fameux paradoxe où Freud semble avoir démonté un processus, mais où il le réinstalle tout de go, lorsqu'il détermine une éducation.
2. *Minutes*, t. II, p. 483.
3. « L'intérêt de la psychanalyse », *op. cit.*, p. 136.
4. N. Abraham, *L'Écorce et le Noyau*, p. 328.
5. Voir chap. X, « Une psychanalyse scolaire ».
6. Dans « Analyse terminée et analyse interminable », Freud écrit en effet ceci : « Lorsqu'on s'avise de donner aux enfants des éclaircissements d'ordre sexuel (...), les enfants savent ensuite ce qu'ils avaient jusque-là ignoré, mais ils ne tirent rien de ces nouvelles notions. On peut même se convaincre qu'ils n'échangent pas volontiers tout de suite contre d'autres leurs théories sexuelles originales qui sont autant dire naturelles (...). Longtemps encore après qu'ils ont été éclairés sur les problèmes, les enfants se comportent comme ces primitifs auxquels on a inculqué le christianisme et qui continuent en cachette à adorer leurs anciennes idoles » (*op. cit.*, p. 20).
7. « Le fait de cacher aux jeunes le rôle que la sexualité jouera dans leur

- vie n'est point la seule faute imputable à l'éducation d'aujourd'hui. Car elle pêche aussi en ne les préparant pas à l'agressivité dont ils sont destinés à être l'objet. En laissant aller la jeunesse au-devant de la vie avec une orientation psychologique aussi fautive, 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 italiens. En quoi il s'avère qu'elle abuse des prescriptions éthiques. Leur sévérité serait moins funeste si l'éducation disait : « C'est ainsi que les hommes devraient être pour trouver le bonheur et rendre heureux les autres; mais il faut prévoir qu'ils ne sont pas ainsi » (*Malaise dans la civilisation*, p. 93).
8. *L'Avenir d'une illusion*, p. 70.
  9. A. Armando, *op. cit.*, p. 76.
  10. Il est intéressant de constater qu'après chaque guerre un recours au discours pédagogique se réalise massivement, et, comme pour effacer les méfaits humains et les horreurs vécues, on projette à l'inverse une autre éducation et l'on conçoit l'existence d'un autre être humain, enfin débarrassé de ses turpitudes.
  11. O. Pfister, *La psychanalyse au service des éducateurs*, p. 198.
  12. Lettre à Pfister du 19.7.1910, *op. cit.*, p. 78, mes italiques.
  13. S. Freud intervention au 20.4.1910, *Minutes*, t. II, p. 482-483.

#### Histoire d'une ressemblance

1. « Les voies nouvelles de la thérapeutique psychanalytique », *La Technique psychanalytique*, p. 133-134.
2. « Quelques types de caractères dégagés par la psychanalyse », *op. cit.*, p. 100.
3. « De la psychothérapie », *La Technique psychanalytique*, p. 21.
4. « Préface » à *la Méthode psychanalytique d'O. Pfister*, p. 68.
5. *Cinq Leçons sur la psychanalyse*, p. 57.
6. « De la psychothérapie », *op. cit.*, p. 21.
7. Intervention du 15.12.1909, *Minutes*, t. II, p. 352.
8. « C'est pourtant Freud lui-même qui, dans sa préface à *Wayward Youth* d'Airchhorn, avait souligné ce qui oppose l'éducation à la psychanalyse » (M. Mannoni, *La Théorie comme fiction*, p. 99).
9. « Il n'y a rien qui puisse révéler un soupçon d'attache entre la psychanalyse et l'éducation » (A. Armando, *op. cit.*, p. 14).
10. « Préface » à Airchhorn, p. 10, mes italiques.
11. Lettre à Pfister du 1.1.1913, *op. cit.*, p. 100.
12. *Die Psychoanalyse für die Zwecke der Erziehung verwerten soll*.
13. « L'éducateur peut donc, avec l'aide de la psychanalyse, exercer une influence prophylactique sur des enfants encore en bonne santé. Il peut d'autre part remarquer les premiers signes d'une névrose ou d'une perversion naissante et protéger l'enfant de leur évolution, à une époque où, pour bien des raisons, l'enfant n'aurait jamais été

- conduit chez un médecin » (S. Freud, « Préface à la *Méthode psychanalytique* d'O. Pfister », p. 68).
14. En particulier dans la *Méthode psychanalytique* de Pfister, puisque Freud déclare que sa préface va « dans le sens du projet » (lettre du 9.12.1912, *op. cit.*, p. 98) du pasteur.
  15. O. Pfister, *Die psychanalytische Methode*, p. 448.
  16. *Psychanalyse als Pädagogische Methode*.
  17. E. Schneider, « Geltungsbereich der Psychoanalyse für die Pädagogik », *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik*, p. 1-2.
  18. O. Pfister, *op. cit.*, p. 461.
  19. E. Schneider, *op. cit.*, p. 1-2.
  20. O. Pfister, *op. cit.*, p. 461.
  21. P. Bovet, *La Psychoanalyse et l'Éducation*, p. 30.
  22. Chez Pfister, il y a d'ailleurs une véritable équivalence entre les termes de « psychanalyse », « psychanalyse éducative », « éducation psychanalytique », et par exemple *die psychanalytische Erziehung* est traduit sans autre par « psychanalyse éducative » (*La Psychoanalyse au service des éducateurs*, p. VI), une traduction qui atteste sans équivoque cette *confusion des langues*.
  23. « Le Dr. Reik et le problème du charlatanisme », lettre adressée à la *Neue Freie Presse* en 1926. Que l'on ne s'y trompe pas, l'*analyse pédagogique* ne désigne pas seulement la psychanalyse appliquée aux enfants et aux adolescentes : pour certains adultes — et il semble y en avoir beaucoup —, l'analyse pédagogique est de mise (« Éclaircissements », *op. cit.*, p. 195). La pureté de la vraie analyse — comme parfois elle est désignée pour la différencier de la bâtarde analyse d'enfants — n'est en rien sauvegardée : elle aussi peut avoir des relents éducatifs.
  24. Il écrit en effet que la psychanalyse peut être « comparée à une rééducation », mais que la rééducation d'un adulte n'est point semblable à l'éducation d'un enfant et que, de ce fait, il faudrait recourir à « d'autres moyens que l'analyse, quitte à retrouver le même objectif » pour éduquer un enfant (« Préface » à *Airchborn*, p. 10).
  25. Lettre à Pfister du 9.6.1924, *op. cit.*, p. 144.
  26. « Une conséquence pratique importante a résulté de l'emploi de l'analyse en matière d'éducation, préventive en ce qui regarde l'enfant sain, correctrice en ce qui touche à l'enfant non encore névrosé, mais déjà dévié de son développement » (*Ma vie et la psychanalyse*, p. 87). Outre de réaffirmer que l'analyse n'est pas réservée aux médecins, Freud introduit ici une thérapeutique préventive et correctrice qui rejoint les termes même employés en 1913.
  27. « Die pädagogische Bedeutung der Psychoanalyse », in *Postscript à « Ma vie et la psychanalyse »* (1935).
  28. « Si tenté que puisse être l'analyste de devenir éducateur... » (*Abrégé de psychanalyse*, p. 43).

29. « Les voies nouvelles de la thérapeutique psychanalytique », *La Technique psychanalytique*, p. 148.
30. *Abrégé de psychanalyse*, p. 43.
31. « Les voies nouvelles... », *op. cit.*, p. 138.
32. « Éclaircissements », p. 188.
33. *Abrégé de psychanalyse*, p. 43.
34. *Introduction à la psychanalyse*, p. 410.
35. Que ce soit en 1938 dans l'*Abrégé*, en 1916 dans *Introduction* ou en 1918 dans « Les voies nouvelles de la thérapeutique psychanalytique ».
36. *Abrégé*, p. 43-44 et 50. De même, il conçoit qu'il lui faut, « en diverses situations analytiques, servir de modèle à ses patients, et parfois aussi les guider » (« Analyse terminée et analyse interminable », p. 33), et que, pour la « plupart », on se trouve obligé de se « poser de temps en temps en éducateur et en conseiller » (« Les voies nouvelles... », p. 138).
37. *Ibid.*
38. *Abrégé*, p. 43.
39. On pourrait minimiser ce rôle éducatif du psychanalyste, en disant qu'il n'est prévu par Freud que pour des cas bien particuliers, « des personnes très jeunes, sans défense et sans consistance » (*Introduction*, p. 411), des personnes « si faibles de caractère, si peu capables de s'adapter à la vie » qu'il faut bien pour elles « associer l'influence éducative à l'influence analytique » (« Les voies nouvelles... », p. 138). Un fait est certain, l'analyse de ces adultes rejoint pour Freud sa conception d'une analyse d'enfant. Nous ne pouvons toutefois pas manquer de nous étonner lorsque Freud évoque ce rôle d'éducateur et de conseiller pour *la plupart des patients (ibid.)*. On ferait donc fausse route à élever ainsi d'illusoire barrières pour protéger la « vraie » analyse de ces funestes analogies.
40. *Études sur l'hystérie*, p. 228.
41. Voir « Epilogues ».
42. Freud le nomme explicitement : *der analysierende Erzieher*, dans la « Préface » à Pfister. De même, dans celle à Aichhorn où il donne à l'éducateur, « sans détour, le droit de se servir » de l'analyse « pour étayer son travail », et principalement dans « certains cas limites ou complexes » — ce qui signifie au moins que Freud reconnaît la qualité et la compétence de son travail. Dans cette préface où il limite son pouvoir thérapeutique en le réduisant à une technique d'appoint, Freud ajoute tout de même « qu'empêcher » l'éducateur de se servir de l'analyse « relèverait de raisons mesquines ». Dans *Ma vie et la psychanalyse*, Freud constate qu'« une conséquence pratique importante avait résulté de l'emploi de l'analyse en matière d'éducation » : « Il n'est plus possible, affirme-t-il, de réserver aux médecins le monopole de l'exercice de la psychanalyse et d'en exclure les

- non-médecins » (*op. cit.*, p. 87). Est-ce mal interpréter que de croire qu'ici encore Freud fait appel, entre autres, aux éducateurs pour accomplir la tâche du traitement analytique des « enfants sains » et de ceux qui sont « déjà déviés dans leur développement » ? Dans « Psychanalyse et médecine », il nomme « ces *analystes pédagogues* ou ces *pédagogues analystes* » dont il ne sait pas par quels moyens ils pourraient être empêchés d'exercer leur activité (*op. cit.*, p. 183).
43. Freud « voyait et disait que la tâche de l'éducateur et celle de l'analyste étaient de nature différente, mais il n'entrevoit pas d'autre solution pour faire bénéficier l'éducateur des avantages de l'analyse que de le soumettre lui-même, éducateur, à une analyse personnelle. (...) En tout cas, de cette position de Freud, il résulte qu'il ne s'agit en aucune façon de transformer l'éducateur en analyste. Freud voulait simplement en faire un *analysé* » (M. Mannoni, M. Safouan, « Psychanalyse et pédagogie », *Recherches*, p. 189).
44. Une anecdote racontée à Freud par Jung témoigne de cet engouement pour les pédagogues contre les médecins. Jung raconte ceci dans une missive datée du 1<sup>er</sup> octobre 1909 : « Il est étonnant de voir comme notre cause se répand parmi les instituteurs primaires. Un jeune maître est venu me voir aujourd'hui pour me demander conseil : il traite en effet depuis des mois, avec succès et grande intelligence, sa femme gravement hystérique, de même qu'un de ses écoliers qui souffre d'une phobie. On retiré avec sang-froid le couteau de la main des médecins. Qu'en pensez-vous ? Ce jeune homme m'a dit également qu'on se mettait de toutes parts à me couvrir d'injures, notamment parmi les collègues. C'est compréhensible, car plus d'un se voit maintenant attaqué vitalement. Il faut laisser l'incendie de forcé prendre autour de soi, on ne peut pas l'enrayer (*op. cit.*, t. I, p. 327-328, mes italiques). A ce couteau retiré, Freud répond alors : « Mais, comme vous le dites justement, on ne peut pas arrêter l'incendie. C'est bien fait maintenant pour les médecins » (lettre du 4.10.1909, *ibid.*, p. 330, mes italiques).
45. H. Zulliger, « La psychanalyse et les écoles nouvelles », *Revue française de psychanalyse*, p. 723.
46. Lettre à S. Ferenczi du 27.4.1929, *m E. Jones, op. cit.*, t. III, p. 339.
47. Lettre du 13.5.1928, *ibid.*
48. Lettre du 5.7.1928, *ibid.*, p. 342.
49. « L'autre analyste », *op. cit.*, p. 170.
50. Freud écrit à Pfister : « Notre force d'expansion dans les milieux médicaux est malheureusement restreinte; il importe de prendre pied à l'extérieur partout où nous le pourrons » (lettre du 2.5.1912, *op. cit.*, p. 95-96). Il s'agit là d'un livre de Pfister dont Freud ne voit pas d'un mauvais œil qu'il soit publié dans une collection pédagogique, car, dit-il encore, il est tenté par la certitude de gagner dans le monde des

- pédagogues un nouveau cercle de lecteurs qui, autrement, seraient demeurés fermés à la psychanalyse.
51. « Préface » à Pfister, p. 69.
52. *Ibid.*
53. Lettre à Pfister du 25.11.1928, *op. cit.*, p. 182.
54. O. Pfister, *Die psychanalytische Methode* p. 451.
55. Par péda-analyse, Pfister entend « un art éducatif pratiqué par un pédagogue professionnel », c'est-à-dire une psychanalyse pédagogique appliquée à des enfants malades mais aussi bien portants par un éducateur (*ibid.*, p. 447).
56. *Ibid.*, p. 449.
57. Freud déclare dans la « Préface » à Aichhorn que l'éducateur peut recourir à l'analyse pour étayer son travail. Dans la conception freudienne, et celle de son époque, l'action de l'éducateur analyste perdrait tout son sens s'il avait cessé d'être pédagogue, son avantage sur le médecin étant précisément le fait qu'il soit en contact journallement avec des enfants et que, par là, il soit à même d'intervenir au bon moment, rendant alors l'action médicale superflue.
58. Cf. O. Pfister, *La Psychanalyse au service des éducateurs, Au viel Evangile par un chemin nouveau* et *Die psychanalytische Methode*.
59. « L'analyste pédagogue », *L'Ordinaire du psychanalyste*, n° 12, p. 141.
60. S. Freud, *Inhibition, Symptôme et Angoisse*, p. 73.
61. S. Freud, lettre à Pfister du 24.1.1910, *op. cit.*, p. 68.
- Au nom du maître**
1. A. Armando, *op. cit.*, p. 14.
  2. M. Mannoni, *La Théorie comme fiction. Freud, Groddeck, Winnicott, Lacan*, p. 100.
  3. A. Armando, *op. cit.*, p. 14.
  4. *Ibid.*
  5. G. Terrier et J.-P. Bigeault, *L'Illusion psychanalytique en éducation*, p. 130.
  6. A. Armando, *op. cit.*, p. 14.
  7. G. Terrier et J.-P. Bigeault, *Une École pour Œdipe*, p. 8.
  8. « Psychanalyse et médecine », *op. cit.*, p. 105.
  9. Lettre à Jones du 22.5.1910, *m E. Jones, op. cit.*, t. II, p. 68.
  10. Lettre à Putnam du 8.7.1915, *op. cit.*, p. 217.
  11. « Contribution à l'histoire du mouvement psychanalytique », *op. cit.*, p. 134.
  12. Lettre à T. Reik du 14.4.1929, *m T. Reik, op. cit.*, p. 15.
  13. « Cependant, vous avouerez avec moi qu'on est en droit de nourrir une grande espérance en ce qui regarde l'avenir; peut-être reste-t-il à découvrir un trésor qui enrichirait notre civilisation, et l'essai d'une

de l'abstention qui, en fin de compte, en vient toujours à demander à l'enfant ce que le maître a construit préalablement, et où toute autre réponse subit le sort réservé à ce qui ne convient pas, l'enfant étant enfermé dans l'illusion qu'il peut tout dire alors qu'une unique réponse est récompensée : celle qui trouve ce que le maître a déjà dans la tête ! Dans ce contexte, il y aurait sans aucun doute intérêt à prévenir le pédagogue d'un balancement où il en vient, d'un côté, à nier être en possession de quelque savoir que ce soit, et, de l'autre, à vouloir tout enseigner; et intérêt à maintenir une distinction entre deux démarches de connaissance : celle qui, par la force des choses, s'apprend et se transmet, et celle qui ne découle que d'une quête personnelle.

39. « Psychanalyse et médecine », *op. cit.*, p. 182.

#### Un baiser de Judas

1. C. Millot, « Psychanalyse et enseignement », *op. cit.*, p. 55.
2. G. Terrier, J.-P. Bigeault, *op. cit.*, p. 146.
3. O. Pfister, *La Psychanalyse au service des éducateurs*, p. 173.
4. G. Terrier, J.-P. Bigeault, *L'illusion psychanalytique en éducation*, p. 146.
5. Du livre *L'illusion psychanalytique en éducation*, nous ne retenons que la dimension historique mise en jeu; aussi les critiques que nous formulons ne préjugent-elles pas des autres aspects du livre.
6. Une reconstruction qui ne correspond pas à proprement parler au développement de la pensée du livre.
7. G. Terrier, J.-P. Bigeault, *op. cit.*, p. 22.
8. *Ibid.*
9. Jung, lettre à Freud du 12.6.1907, *op. cit.*, p. 112.
10. S. Freud, lettre à Jung du 14.6.1907, *ibid.*, p. 114.
11. Jung, lettre à Freud du 30.11.1907, *ibid.*, p. 157.
12. Jung, lettre à Freud du 16.12.1907, *ibid.*, p. 160.
13. E. Claparède, *Les Innovations les plus importantes du domaine de la pédagogie depuis le début du siècle*.
14. *Revue de Genève*, n° 6, déc. 1920.
15. P. Bover, *La Psychanalyse et l'Éducation*.
16. J. Piaget, « La psychanalyse dans ses rapports avec la psychologie de l'enfant », *Bulletin de la société Alfred-Binet*, n° 131, janvier 1920.
17. C'est tout autant Baudouin, Bover, Malan, Pfister et Raymond de Saussure qui se succèdent pour aborder ce sujet.
18. C. Baudouin, *L'Âme enfantine et la Psychanalyse*, p. 356.
19. *Die Schulreform*, juillet 1920, n° 3, p. 57-58.
20. H. Zulliger, *La Psychanalyse à l'école*.
21. *Id.*, « Oskar Pfister, Psicoanalisi e fede », *Pionieri della psicoanalisi*, p. 167.
22. *Revue française de psychanalyse*.

23. H. Meng, « Zur Einführung », in *Z.P.P.*, p. 1-2.
24. E. Schneider, « Geltungsbereich der Psychoanalyse für die Pädagogik », *ibid.*, p. 2-6.
25. G. Terrier, J.-P. Bigeault, *op. cit.*, p. 256 sq.
26. « La psychanalyse ne saurait manquer de voir que lâcher toutes les brides à la liberté de l'enfant, c'est risquer de le maintenir au niveau du "principe de plaisir" et ne pas l'aider à reconnaître les inévitables contraintes de la réalité (C. Baudouin, *op. cit.*, p. 363).
27. « Missverständnisse in der psychoanalytischen Pädagogik », in *Z.P.P.*, p. 81-90.
28. Ils ont tant et si bien éliminé cette dimension historique qu'ils en viennent à tenir des raisonnements aberrants pour asseoir la cohérence de leur construction et la validité de leur généralisation. Par exemple, ils écrivent : « Les conceptions pédagogiques que nous avons examinées se réfèrent en effet à une étape de la pensée freudienne qu'on peut situer dans le temps entre 1892 et 1914, et rapporter particulièrement aux textes de 1907-1908 » (*op. cit.*, p. 130, mes italiques). Or, dans les conceptions pédagogiques ainsi examinées, il y a celles de Claparède et de Montessori. Cela revient donc à leur reprocher d'avoir mal lu, de réaliser une approche partielle de l'œuvre freudienne, alors même que Terrier et Bigeault ont postulé que ces pédagogues, comme tous les autres, ont été contaminés *sans le savoir*; de plus, ces auteurs ayant vécu en même temps que Freud, il est indécent de leur reprocher de ne pas s'être référés à la totalité de sa théorie !
29. G. Terrier et J.-P. Bigeault, *op. cit.*, p. 21-22.
30. M. de Certeau, « Psychanalyse et histoire », *op. cit.*
31. *Id.*, « Écritures freudiennes », *L'Écriture de l'histoire*.
32. E. Roudinesco, *Pour une politique de la psychanalyse*.
33. S. Freud, « Une difficulté de la psychanalyse », *Essais de psychanalyse appliquée*, p. 137.

#### Epilogues

1. Lettre à Ferenczi du 10.1.1910, in E. Jones, *op. cit.*, T. II, p. 470.
2. S. Freud, « L'inquiétante étrangeté », *Essais de psychanalyse appliquée*.
3. M. de Certeau, « Histoire et psychanalyse », *op. cit.*
4. Cf. O. Mannoni, *Fictions freudiennes*, F. Roustang, *Un destin si funeste*; M. Mannoni, *La Théorie comme fiction*.
5. M. de Certeau, « Histoire et psychanalyse », *op. cit.*, p. 479.
6. Lettre à Pfister du 24.1.1910, *op. cit.*, p. 68.
7. Cf. M. de Certeau, *L'Écriture de l'histoire*.
8. F. Roustang, *Un destin si funeste*, p. 90.
9. « L'analyste pédagogue », *op. cit.*, p. 36.
10. *Ma vie et la psychanalyse*, p. 87.
11. O. Pfister, lettre à Freud du 8.11.1934, *op. cit.*, p. 202.

## Bibliographie

- Abraham N., *L'Écorce et le Noyau*, Paris, Aubier-Flammarion, 1978.  
« L'analyste pédagogue », *L'Ordinaire du psychanalyste*, n° 12, 1978.  
Andreas-Salomé L., *Correspondance avec Sigmund Freud*, Paris, Gallimard, 1974.  
Armando A., *Freud et l'Éducation*, Paris, ESF, 1974.  
Audouard X., *\*L'Idée psychanalytique dans une maison d'enfants*, Paris, Epi, 1970.  
« L'autre psychanalyste », *Scilicet*, n°s 6-7, 1976.  
Baudouin C., *L'Âme enfantine et la Psychanalyse*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1972.  
Bernfeld S., « Die Kommunistische Diskussion um die Psychoanalyse und Reichs "Widerlegung der Todestriebhypothese" », in *Internationale Zeitschrift für Psychoanalyse*, Vol. 18, 1932, p. 352-385.  
Bornstein-Windholz S., « Missverständnisse in der psychoanalytischen Pädagogik », in *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik*, Heft 2, 1937.  
Bovet P., *La Psychanalyse et l'Éducation*, Lausanne, Payot, 1920.  
— *\*Préface au Vieil Évangile par un chemin nouveau*, d'O. Pfister, Berne, Bircher, 1920.  
— *\*Préface à la Psychanalyse au service des éducateurs*, d'O. Pfister, Berne, Bircher, 1921.  
Certeau M. de, *\*L'Absent de l'histoire*, Paris, Repères, Mame, 1973.  
— *\*La Culture au pluriel*, Paris, 10/18, 1974.  
— *L'Écriture de l'histoire*, Paris, Gallimard, 1975.  
— *\*« L'institution de la pourriture »*, *Action poétique*, n° 72, 1977.  
— « Histoire et psychanalyse », *La Nouvelle Histoire*, Les Encyclopédies du savoir moderne, Paris, Retz, 1978.

\* Ouvrages non cités dans le texte.

- \* « École et cultures », *Cahiers de la Section des sciences de l'éducation*, n° 13, mai 1979.
- *L'Invention du quotidien*, t. 1, *Arts de faire*, Paris, 10/18, 1980.
- Claparède E., *Les Innovations les plus importantes du domaine de la pédagogie depuis le début du siècle*, Zürich, Zurcher et Furrer, 1915.
- « Freud et la psychanalyse », *Revue de Genève*, n° 6, déc. 1920.
- Dolto F., Muel A., \*L'Éveil de l'esprit, Paris, Aubier, 1977.
- Ellenberger H., \* « La psychiatrie suisse », *Évolution psychiatrique*, vol. 17, n° 1, 1962.
- \* *Enfance aliénée*, Paris, 10/18, 1972.
- Ferenczi S., \* « Psychanalyse et pédagogie », *La Psychanalyse I*, Paris, Payot, 1974.
- Foerster W., \* *Morale sexuelle et Pédagogie sexuelle. Fondements nouveaux de vieilles vérités*, Paris, Blond et Gay, 1913.
- Freud A., \* *Le Traitement psychanalytique des enfants*, Paris, PUF, 1951.
- \* *Le Normal et le Pathologique chez l'enfant*, Paris, Gallimard, 1958.
- \* *Initiation à la psychanalyse pour éducateurs*, Toulouse, Privat, 1959.
- \* « L'analyse d'enfant en tant que sous-spécialité de la psychanalyse », *Psychiatrie de l'enfant*, Paris, PUF, 1971, t. XIV.
- \*\* Freud S., *Études sur l'hystérie*, Paris, PUF, 1971.
- « De la psychothérapie », *De la technique psychanalytique*, Paris, PUF, 1967.
- \* *Trois Essais sur la théorie de la sexualité*, Paris, Gallimard, coll. « Idées », 1971.
- « Les explications sexuelles données aux enfants », *La Vie sexuelle*, Paris, PUF, 1972.
- « La création littéraire et le rêve éveillé », *Essais de psychanalyse appliquée*, Paris, Gallimard, coll. « Idées », 1971.
- \* « La morale sexuelle civilisée et la maladie nerveuse des temps modernes », *La Vie sexuelle*, Paris, PUF, 1972.
- « Analyse d'une phobie d'un petit garçon de cinq ans (le petit Hans) », *Cinq Psychanalyses*, Paris, PUF, 1973.
- *Cinq Leçons sur la psychanalyse*, Paris, Payot, 1972.
- « Perspectives d'avenir de la thérapeutique analytique », *La Technique psychanalytique*, Paris, PUF, 1967.
- *Un souvenir d'enfance de Léonard de Vinci*, Paris, Gallimard, coll. « Idées », 1977.
- *Formulations concernant les deux principes du fonctionnement psychique*, *Gesammelte Werke*, t. VIII, p. 230-238.
- « Contributions psychologiques à la vie amoureuse », *La Vie sexuelle*, Paris, PUF, 1972.

\*\* Par ordre chronologique de rédaction.

- \* « Conseils aux médecins sur le traitement psychanalytique », *La Technique psychanalytique*, Paris, PUF, 1967.
- *Totem et Tabou*, Paris, Payot, 1972.
- « Le thème des trois coffrets », *Essais de psychanalyse appliquée*, Paris, Gallimard, coll. « Idées », 1971.
- « L'intérêt de la psychanalyse », *L'Énergumène*, n° 8, 1975.
- « Préface à la *Méthode psychanalytique*, d'O. Pfister », *Ornicar*, n° 2, 1975.
- « Contribution à l'histoire du mouvement psychanalytique », *Cinq Leçons de psychanalyse*, Paris, Payot, 1972.
- « Le Moïse de Michel-Ange », *Essais de psychanalyse appliquée*, Paris, Gallimard, coll. « Idées », 1971.
- « Pour introduire le narcissisme », *La Vie sexuelle*, Paris, PUF, 1972.
- « Quelques types de caractères dégagés par la psychanalyse », *Essais de psychanalyse appliquée*, Paris, Gallimard, coll. « Idées », 1971.
- *Introduction à la psychanalyse*, Paris, Payot, 1966.
- « Une difficulté de la psychanalyse », *Essais de psychanalyse appliquée*, Paris, Gallimard, coll. « Idées », 1971.
- « Les voies nouvelles de la thérapeutique psychanalytique », *La Technique psychanalytique*, Paris, PUF, 1967.
- « L'Inquiétante étrangeté », *Essais de psychanalyse appliquée*, Paris, Gallimard, coll. « Idées », 1971.
- « Au-delà du principe de plaisir », *Essais de psychanalyse*, Paris, Payot, 1977.
- *Psychoanalyse*, Standard Edition XVIII, p. 252-53.
- *Kurzer Abriss der Psychoanalyse*, Standard Edition XIX, p. 208-9.
- *Psychoanalyse in Encyclopedia Britannica*, Standard Edition XX, p. 268.
- *Ma vie et la psychanalyse*, Paris, Gallimard, coll. « Idées », 1971.
- *Préface à la Jeunesse à l'abandon*, de A. Aichhorn, Toulouse, Privat, 1973.
- *Inhibition, Symptôme et Angoisse*, Paris, PUF, 1971.
- « Psychanalyse et médecine », *Ma vie et la psychanalyse*, Paris, Gallimard, coll. « Idées », 1971.
- « Le Dr. Reik et le problème du charlatanisme », lettre adressée à la *Neue Freie Presse*, Standard Edition XXI, p. 247-8.
- *L'Avenir d'une illusion*, Paris, PUF, 1971.
- *Malaise dans la civilisation*, Paris, PUF, 1972.
- *Nouvelles Conférences sur la psychanalyse*, Paris, Gallimard, coll. « Idées », 1975.
- *Warum Krieg ?* Standard Edition XXII, p. 195-199.
- *Postscript à Ma vie et la psychanalyse*, Standard Edition XX, p. 74.
- « Analyse terminée et analyse interminable », *Revue française de psychanalyse*, XI, n° 1, 1939.



- *Abrégé de psychanalyse*, Paris, PUF, 1967.  
 — *Correspondance, 1873-1939*, Paris, Gallimard, 1967.  
 Freud S., Abraham K., *Correspondance, 1907-1926*, Paris, Gallimard, 1969.  
 Freud S., Jung C.G., *Correspondance I, 1906-1909*, Paris, Gallimard, 1975.  
 Freud S., Jung C.G., *Correspondance II, 1910-1914*, Paris, Gallimard, 1975.  
*Correspondance de Sigmund Freud avec le pasteur Pfister, 1909-1939*, Paris, Gallimard, 1967.  
*L'Introduction de la psychanalyse aux États-Unis, Autour de J.J. Putnam*, Paris, Gallimard, 1978.  
 Freud S., Zweig A., *Correspondance, 1927-1939*, Paris, Gallimard, 1973.  
 Filloux J., *L'Organisation de la dépendance dans le champ pédagogique*, 1979 (polycopié).  
 Groddeck G., *\*Le Livre du ça*, Paris, Gallimard, 1973.  
 — *Ça et Moi*, Paris, Gallimard, 1977.  
*Intermédiaire de l'éducateur*, revue de l'institut J.-J. Rousseau, Genève, 1912-1932.  
 Irigaray L., *\*Speculum de l'autre femme*, Paris, Éd. de Minuit, 1974.  
 — *\*« Misère de la psychanalyse, de quelques considérations trop actuelles »*, *Critique*, n° 365, oct. 1977.  
 Itard J., *\*« Victor de l'Aveyron »*, in L. Malson, *Les Enfants sauvages, mythe et réalité*, Paris, 10/18, 1964.  
 Jaccard R., *\*« O. Pfister, un pasteur chez Freud »*, *Psychologie*, n° 51, 1974.  
 Jones E., *La Vie et l'Œuvre de Sigmund Freud*, Paris, Gallimard, 1969, 1970, 1972, t. I, II, III.  
 Jung C.G., *\*Psychologie et Éducation*, Paris, Buchet-Chastel, 1963.  
 Klein M., *\*Essais de psychanalyse*, Paris, Payot, 1968.  
 — *\*Envie et Gratitude*, Paris, Gallimard, 1968.  
 — *\*La Psychanalyse des enfants*, Paris, PUF, 1972.  
 — *\*L'Amour et la Haine*, Paris, Payot, 1975.  
 Lacan J., *\*Le Séminaire, I. Les Écrits techniques de Freud*, Paris, Éd. du Seuil, 1975.  
 — *\*Le Séminaire, XI. Les Quatre Concepts fondamentaux de la psychanalyse*, Paris, Éd. du Seuil, 1973.  
 — *Le Séminaire, II. Le Moi dans la théorie de Freud et dans la technique de la psychanalyse*, Paris, Éd. du Seuil, 1978.  
 Leclair S., *\*On tue un enfant*, Paris, Éd. du Seuil, 1975.  
 — *\*« Fragments de langue avant Babel »*, *Nouvelle Revue française de psychanalyse*, n° 14, 1976.  
 Lecoultré M., *\*« Propos sur une pédagogie de la langue maternelle ou l'histoire d'une impasse »*, *Action poétique*, nos 67-68, Paris, 1976.

- Lombard G., « Sur la notion de "psychanalyse appliquée" : notamment appliquée à l'éducation. *L'Apport des sciences fondamentales aux sciences de l'éducation*, Paris, Épi, 1976, t. I.  
 Lyotard J.-F., *Rudiments païens*, Paris, 10/18, 1977.  
 Mannoni M., *\*Le Premier Rendez-vous avec le psychanalyste*, Paris, Gonthier, 1963.  
 — *\*L'Enfant, sa « maladie » et les autres*, Paris, Éd. du Seuil, 1967.  
 — *\*Le Psychiatre, son fou et la psychanalyse*, Paris, Éd. du Seuil, 1970.  
 — *\*Éducation impossible*, Paris, Éd. du Seuil, 1973.  
 — *\*Un lieu pour vivre*, Paris, Éd. du Seuil, 1976.  
 — *La théorie comme fiction. Freud, Groddeck, Winnicott, Lacan*, Paris, Éd. du Seuil, 1979.  
 Mannoni M., Safouan M., « Psychanalyse et pédagogie », *Recherches*, Paris, 1968.  
 Mannoni O., *\*Freud*, Paris, Éd. du Seuil, coll. « Écrivains de toujours », 1968.  
 — *\*Clefs pour l'imaginaire ou l'Autre scène*, Paris, Éd. du Seuil, 1969.  
 — « Psychanalyse et enseignement », *Un commencement qui n'en finit pas*, Paris, Éd. du Seuil, 1980.  
 — « Le silence », *Psychanalyse et Politique*, Paris, Éd. du Seuil, 1974.  
 — *\*« L'athéisme de Freud »*, *Ornicar*, n° 6, 1976.  
 — *Fictions freudiennes*, Paris, Éd. du Seuil, 1978.  
 — *Un commencement qui n'en finit pas*, Paris, Éd. du Seuil, 1980.  
 Mauco G., *\*Psychanalyse et Éducation*, Paris, Aubier-Montaigne, 1973.  
 — *\*L'Évolution de la psychopédagogie*, Toulouse, Privat, 1975.  
 Meng H., « Zur Einführung », in *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik*, Heft 1, oct. 1926.  
 Millot C., « Psychanalyse et éducation », *Ornicar*, n° 2, 1975.  
 — « Deux notes sur la réalité chez Freud », *ibid.*  
 — *Freud anti-pédagogue*, Paris, Bibliothèque Ornicar, 1979.  
*Minutes de la Société psychanalytique de Vienne, I, 1906-1908. Les Premiers Psychanalystes*, Paris, Gallimard, 1976.  
*Minutes de la Société psychanalytique de Vienne, II, 1908-1910*, Paris, Gallimard, 1978.  
*Minutes de la Société psychanalytique de Vienne, III, 1910-1911*, Paris, Gallimard, 1980.  
 Pfister O., « Idée délirante et suicide des écoliers », *Schweizer Blätter für Schulgesundheitspflege*, 1909, n° 1.  
 — « Soins psychanalytiques des âmes et pédagogie morale expérimentale », *Protestantische Monatshefte*, vol. 13, n° 1, 1909.  
 — *Die psychanalytische Methode*, Leipzig und Berlin, J. Klinkhardt, 1913.  
 — *\*« Psychoanalyse und Theologie »*, in *Theologische Literaturzeitung*, 6 juin 1914.  
 — *Au vieil Évangile par un chemin nouveau*, Berne, Bircher, 1920.

- *La Psychanalyse au service des éducateurs*, Berne, Bircher, 1921.
- \*« L'illusion d'un avenir », *Revue française de psychanalyse*, n° 3, 1977.
- Piaget J., « La psychanalyse dans ses rapports avec la psychologie de l'enfant », *Bulletin de la société Alfred-Binet*, n° 131, 1920.
- « La psychanalyse et l'école », *Le Monde de l'éducation*, n° 49, avril 1979.
- Popper K.R., \**La Logique de la découverte scientifique*, Paris, Payot, 1973.
- Reich parle de Freud, Paris, Payot, 1972.
- Reik T., *Trente Ans avec Freud*, Bruxelles, Éd. Complexes, 1975.
- Roudinesco E., \**Un discours au réel*, Paris, Repères, Mame, 1973.
- *Pour une politique de la psychanalyse*, Paris, Maspero, 1977.
- Roustant F., *Un destin si funeste*, Paris, Éd. de Minuit, 1976.
- Safouan M., *L'Échec du principe de plaisir*, Paris, Éd. du Seuil, 1979.
- Saussure R. de, \*« Psychanalyse et éducation », *Revue française de psychanalyse*, 1932.
- Schatzmann M., \**L'Esprit assommé*, Paris, Stock, 1973.
- Schmidt V., \*« Éducation psychanalytique en Russie soviétique », *Les Temps modernes*, n° 273, mars 1969.
- Schneider E., « *Geltungsbereich der Psychoanalyse für die Pädagogik* », in *Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik*, oct. 1926.
- Schraml W.J., \**Initiation à la pédagogie psychanalytique*, Mulhouse, Salvator, 1970.
- Schreber P., \**Mémoires d'un névropathe*, Paris, Éd. du Seuil, 1975.
- Schur W., *La Mort dans la vie de Freud*, Paris, Gallimard, 1975.
- Die Schubreform, Organ der Schweizerischen Pädagogischen Gesellschaft*, Berne, R. Suter et C<sup>ie</sup>, 1920.
- Terrier G., Bigeault J.-P., *Une école pour Œdipe*, Toulouse, Privat, 1974.
- *L'illusion psychanalytique en éducation*, Paris, PUF, 1978.
- Winnicott D., \**Jeu et Réalité*, Paris, Gallimard, 1975.
- Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik*, Wien, parution 1926-1937.
- Zulliger H., *La Psychanalyse à l'école*, Paris, Flammarion, 1930.
- \*« Ueber eine Lücke in der psychoanalytischen Pädagogik », in *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik*, Heft 6, Wien, 1936.
- « La psychanalyse et les écoles nouvelles », *Revue française de psychanalyse*, 1928.
- \**Les Enfants difficiles*, Paris, L'Arche, 1959.
- « Oskar Pfister (1873-1956), psicoanalisi e fede », in *Pionieri della psicoanalisi*, Varese, Feltrinelli, 1971.