

« Il semble presque qu'analyser soit le troisième de ces métiers "impossibles" dans lesquels on peut d'emblée être sûr d'un succès insuffisant. Les deux autres, connus depuis beaucoup plus longtemps sont éduquer et gouverner », a écrit Freud en 1937 dans « Analyse avec fin et analyse sans fin ».

Selon Michel Fain, Freud, sous la pression d'une pratique dont il avait lui-même créé les règles, compliqua la théorie psychanalytique selon un mode discontinu qui se refusait à toute pause synthétique. Ses constantes remises en cause rendirent impossible à ses contemporains le tranquille exercice d'un métier bien codifié. N'en est-il pas toujours de même aujourd'hui ?

Pour Jean Cournut, la remarque de Freud est moins une boutade qu'un exorcisme : celui de la tentation ressentie pour tout analyste d'expliquer, de convaincre, bref d'éduquer ses analysants. Celle également d'accommoder les pratiques éducatives selon un mode, on devrait même dire une idéologie, psychanalytique.

Ces professions impossibles ont en commun de nécessiter la formulation d'une éthique, suggère Mireille Cifali. Comment pourrait-il en être autrement, alors qu'il ne semble y avoir, par exemple en matière d'éducation, ni réussite totale, ni inscription définitive, ni vérités à jamais reconnues.

Quant à l'art de gouverner, Eugène Enriquez en montre l'évolution vers un « professionnalisme » qui l'éloigne de plus en plus du citoyen et le voue de ce fait toujours davantage à l'impossible. Peut-être faut-il voir ici la raison du manque caractéristique de ce recueil : celui de la contribution d'un homme d'État sur les impossibilités de l'exercice de son pouvoir.

Couverture : Buste de César Auguste, Rome, Capitole (photo Girardon) Buste de Socrate, Paris, Louvre (photo Laurent Girardon) Buste de Sigmund Freud (photo G. Reynaud)

LES TROIS METIERS IMPOSSIBLES

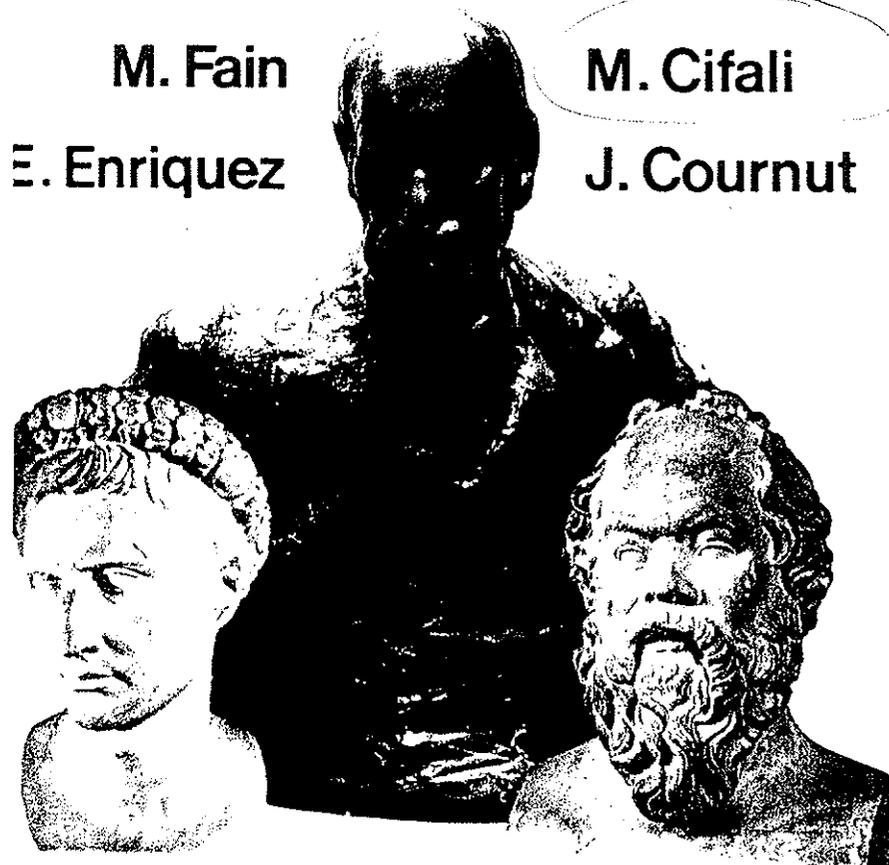
V^{es} Rencontres psychanalytiques
d'Aix-en-Provence 1986

M. Fain

M. Cifali

E. Enriquez

J. Cournut



confluents psychanalytiques

LES BELLES LETTRES

L'INFINI ÉDUCATIF : MISE EN PERSPECTIVES

par

Mireille CIFALI

*« L'amour a la vertu de dénuder non point les
deux amants l'un face à l'autre, mais chacun d'eux
face à soi-même. »*

Cesare PAVESE.

Le 27 août de l'année 1950, Cesare Pavese se donnait la mort. Il laissait dans ses affaires un manuscrit sur lequel il avait inscrit entre parenthèses : (*Journal 1935-1950*), et mis un titre : *Le métier de vivre*¹.

Métier de l'art ? Métier de vivre ? Tout au long de ces années, Pavese chercha l'intelligibilité de l'un et de l'autre. Il ne cessa d'interroger ce possible art de vivre et il en souligna pour lui-même surtout les *ratés*, là où la réussite n'était pas au rendez-vous. Dans sa passion pour l'autre femme inaccessible, il éprouva les traces d'une douleur. De son enfance, lieu de la surprise, de l'étonnement, de la curiosité et du rêve vers le lointain métier, il maintint le souvenir, mais celui-ci n'eut pas le pouvoir de chasser la grande fatigue qui l'avait envahi au fil du temps.

Il savait davantage l'art d'écrire, où la technique cède le

1. C. PAVESE, *Le métier de vivre*, Gallimard, Paris, 1968.

pas au style et préserve le mystère. Là il avait construit, réussi, il triomphait même ; l'écho de son public de lecteurs l'attestait, les honneurs reçus aussi. Mais à ce triomphe, il manquait « la chair, il manque le sang, il manque la vie »². Alors, plus une parole. Un geste seulement, il n'écrira plus.

Sur ce fond de poésie où les mots saisissent le réel fuyant et disent la blessure de l'amour et de la mort qui est l'ailleurs, j'inscris le nom de Pavese en exergue, et je dédie ce texte sur l'impossible métier d'éduquer à la mémoire de Michel de Certeau, lui qui un jour avait écrit : « Entre la machine qui s'arrête ou crève, et l'acte de mourir, il y a la possibilité de le dire. La possibilité de mourir se joue dans cet entre-deux³. »

I

REPRISES

1) *Le recours à la langue française*

Dans une lettre datée du 25 juillet 1925, Sigmund Freud écrit à Karl Abraham que, malgré son opération de la bouche, sa prothèse et ses douleurs, « telle qu'elle est, la vie est, somme toute, supportable »⁴. Il a soixante-neuf ans, et depuis deux ans, un cancer. Il continue néanmoins à produire « quelques petits essais », mais « se tient à l'écart de tout le reste, particulièrement de tout commerce avec autrui »⁵, privilégiant ainsi ses heures de psychanalyse et d'écriture.

Durant l'été, il rédige quelques articles et surtout son ouvrage *Inhibition, symptôme et angoisse*⁶. En cette même année paraît en français *Résistances à la psychanalyse*⁷ dans

2. *Ibid.*, p. 326.

3. M. DE CERTEAU, *L'invention du quotidien*, Coll. 10/18, Paris, p. 321.

4. S. FREUD, « Lettre à Karl Abraham du 21 juillet 1925 », in *Correspondance 1873-1939*, Gallimard, Paris, 1967, p. 392.

5. S. FREUD, « Lettre à Lou Andreas-Salomé du 13 mai 1924 », in *ibid.*, p. 381.

6. S. FREUD, *Inhibition, symptôme et angoisse*, P.U.F., Paris, 1971.

7. S. FREUD, « Résistances à la psychanalyse », in *La Revue Juive*, n° 2, Genève, 1925.

une revue juive de Genève ; ce n'est pas la première fois, loin de là, que Freud publie directement en français⁸ : comment s'y prend-il, rédige-t-il directement en français ou passe-t-il par sa langue maternelle ? Au fond, je ne le sais pas.

Quelques mois auparavant, en 1924, Freud reçoit la visite de Romain Rolland, une des seules personnes à laquelle il n'ose refuser la venue. Il demande toutefois à Stefan Zweig d'être présent à cette rencontre. Il y tient, lui avoue-t-il, « d'autant plus que mon élocution s'est beaucoup détériorée ces derniers six mois et que mon français en particulier pourrait se montrer impropre à la conversation »⁹. Deux ans plus tard, à en croire Ernest Jones, une même scène se répète alors qu'il rend visite à Yvette Guilbert à l'hôtel Bristol. Freud se serait tourné vers le mari de l'artiste et lui aurait fait « cette remarque pathétique : *Meine Prothese spricht nicht französisch* »¹⁰, ma prothèse ne parle pas le français.

Il n'est pas difficile d'imaginer ce que la langue française représente pour Sigmund Freud. Elle doit être d'abord intimement liée à son séjour à Paris et à sa rencontre avec Jean-Marie Charcot. Dans les lettres de cette époque qu'il envoie à sa fiancée, il regrette de ne pas maîtriser cette langue étrangère dont il affirme que phonétiquement, elle est si terriblement pauvre : « Chaque murmure veut dire une douzaine de choses différentes et, après une légère modification, en signifie douze autres »¹¹. Il l'apprend au théâtre et au café, et les anecdotes ne manquent pas à ce propos, dont l'une peut-être plus significative que les autres : au cours d'une soirée alors qu'on lui demande quelles langues il parle, il répond : « Allemand, anglais, un peu espagnol et très mal français ». La femme de Charcot aurait trouvé que c'était bien suffisant et Charcot, lui, d'affirmer : « Il est trop modeste, il ne lui manque que d'habituer l'oreille ». Freud ne le dément pas et fait une remarque qui eut

8. Cf. Ses articles publiés dans *Archives de Neurologie*, Paris et *Revue de Neurologie*, Paris, entre 1893 et 1896 ; sa « Préface à R. de Saussure », in *La méthode psychanalytique*, Payot, Lausanne et Genève, 1922.

9. S. FREUD, « Lettre à S. Zweig du 21 mai 1924 », in *Correspondance*, *op. cit.*, p. 380.

10. E. JONES, *La vie et l'œuvre de S. Freud*, tome III, P.U.F., Paris, 1969, p. 116.

11. S. FREUD, « Lettre à Minna Bernays du 3 décembre 1885 », in *Correspondance*, *op. cit.*, p. 201.

selon lui du succès : « Je ne comprends souvent ce que je viens d'entendre qu'au bout d'une demi-minute », et de comparer cela « à l'un des symptômes pathologique du tabès »¹².

Plus tard, beaucoup plus tard, il doit retrouver le contact avec la langue française, lorsqu'enfin ses découvertes sont diffusées en France, en s'astreignant très certainement à lire les textes qui leur sont consacrés. Étrange coïncidence : c'est au moment où il perd l'usage parlé de cette langue qu'on reconnaît enfin en France l'importance de la psychanalyse. Cependant, tout au long de sa vie, dans ses textes comme dans sa correspondance en langue allemande, il recourt parfois à des expressions françaises que l'on dirait tirées d'un dictionnaire à l'usage des étrangers ; elles sonnent comme des préceptes ou sont précisément intraduisibles. En voici quelques-unes : « enfin seul », « vieux jeu », « jardin secret », « le jeu n'en vaut pas la chandelle », « jour fixe », « au grand air », « par excellence », « la clef des songes », « c'était plus fort que moi », « dans pareils cas, ce n'est que le premier pas qui coûte », etc.

Ainsi, jusqu'à l'une de ses dernières lettres, datée du 16 novembre 1938, où sa mémoire se rappelle encore un vieil adage : « Le bruit est pour le fat, la plainte est pour le sot ; l'honnête homme trompé s'en va et ne dit mot¹³ ». Freud laisse affleurer le français dans sa langue maternelle, sans que nous puissions véritablement en déduire autre chose que cette fidélité jusqu'à la mort, ni démêler ce qui relève d'une tradition culturelle ou d'un sien amour pour cette langue.

2) Un « bon mot » anglais

Pourquoi cette préoccupation autour du rapport de Sigmund Freud à la langue française ? C'est qu'en 1925, Freud aurait introduit l'une de ses célèbres propositions par une expression française : un « bon mot ». Il s'agit de sa préface au livre d'August Aichhorn, *Jeunesse à l'abandon*.

12. S. FREUD, « Lettre à Martha Bernays du 20 janvier 1886 », in *ibid.*, p. 209.

13. S. FREUD, « Lettre à Time and Tide du 16 novembre 1938 », in *ibid.*, p. 498.

Je n'avais pas été sensible à la présence de cette expression française dans le texte jusqu'à ce que je lise l'article de Denise Braunschweig intitulé précisément « Un "bon mot" », où elle écrit : « L'expression "bon mot" figure en français dans le texte de la préface de Freud au livre d'Aichhorn, *Wayward Youth*, paru en 1925, à propos d'une boutade qui qualifie d'également impossibles les professions d'éducateur, de médecin et de chef. Freud précise qu'il a adopté ce "bon mot" à ses débuts, nous laissant ainsi à penser qu'il l'a fait sien dès son retour à Vienne et son installation comme thérapeute, encore sous l'influence de l'esprit français¹⁴. »

Avant de lire Denise Braunschweig, je m'en étais tenue à la version publiée dans la traduction française de l'ouvrage d'Aichhorn¹⁵. Là, le traducteur recourt à l'expression *mot plaisant*, sans guillemets et sans indiquer comme on le fait habituellement par une note qu'il s'agit d'un : « En français dans le texte ». Si un instant je m'en suis prise aux mauvaises traductions, l'incident m'a rendu curieuse de comprendre les tenants et aboutissants de cet usage du français par Freud. J'ai procédé à quelques recherches, et ai écrit le texte qui précède sans aboutir à autre chose qu'à des recoupements. J'avais également pris soin de vérifier dans la *Standard Edition* : effectivement « bon mot » apparaît dans le texte anglais.

Par hasard, quelque temps après, j'ai eu sous les yeux la première version allemande du livre d'Aichhorn, vieux livre appartenant à une bibliothèque dispersée à la mort de sa propriétaire, une psychologue genevoise de la première heure. J'ai feuilleté le texte d'origine et sa préface freudienne. Et, surprise, le « bon mot » n'y était pas. À sa place, le terme allemand : *Scherzwort*. À cette découverte succéda la chaîne des vérifications : les *Gesammelte Werke* contiennent le même mot allemand ; la première traduction anglaise¹⁶ propose un *byword* ; la *Standard Edition* aligne son *bon mot* mais sans guillemets car en fait cette expression est reconnue comme anglaise par son dictionnaire. Nulle part donc un mot français, et encore moins un mot français utilisé par Freud.

14. D. BRAUNSCHWEIG, « Un "bon mot" », in *Psychanalyses*, n° 6, Paris, janvier 1983, p. 9.

15. A. AICHORN, *Jeunesse à l'abandon*, Privat, Toulouse, 1973.

16. A. AICHORN, *Wayward Youth*, The Viking Press, New-York, 1935.

Mon détour par la langue française que Freud aurait utilisée s'avérait injustifié. Je n'ai pas renoncé à l'écriture de cette digression, juste pour faire sentir combien, à trop se fier au texte d'une traduction, nous courons le risque d'un dérapage interprétatif.

3) Une double origine escamotée

Dans sa préface à Aichhorn, Freud constate que « de toutes les utilisations de la psychanalyse, aucune n'a rencontré autant d'intérêt, éveillé autant d'espoirs, et partant attiré autant de collaborateurs sérieux que son application à la théorie et à la pratique de l'éducation des enfants ». Mais son *Scherzwort* ne se réfère pas à cet usage prolifique. Désirant expliquer en quoi il y a contribué jusque-là, il écrit : « Personnellement, je n'ai eu qu'une participation très modeste à cette application de la psychanalyse. Il y a très longtemps déjà, j'ai fait mien le mot plaisant qui veut qu'il y ait trois métiers impossibles : éduquer, guérir, gouverner ; j'avais déjà largement de quoi faire avec le second des trois. Mais je ne méconnais pas pour autant la valeur sociale du travail de mes amis éducateurs. »

Freud ne se montre pas particulièrement explicite pour indiquer ses sources : il reconnaît que l'idée des trois métiers impossibles *ne vient pas de lui*, qu'il se l'est bien volontiers appropriée, mais il efface toute indication quant à l'auteur d'un tel rapprochement. Qui cela peut-il bien être ? J'ai demandé autour de moi à des spécialistes du XIX^e siècle ou de la Grèce antique, personne n'a pu me renseigner. Seul un collègue, Daniel Hameline, se souvenait avoir lu un auteur qui révélait l'origine de cette assertion. Sa lecture était récente, il en était persuadé, mais il n'a pas pu dans la somme des ouvrages consultés retrouver l'endroit. Il ne lui restait que cette impression d'un « déjà-lu ». Là, je n'ai pas vraiment su comment m'y prendre, et le hasard n'a pas bien fait les choses. J'aurais souhaité résoudre l'énigme avant l'écriture de ce texte, je serai obligée d'attendre encore, mais peut-être cela n'a-t-il pas une véritable importance : il nous suffit de retenir que Freud n'est pas à l'origine de l'assemblage des trois métiers.

Autre obscurité, le moment où Freud a fait sienne la phrase d'un autre : il utilise l'adverbe *frühzeitig* ; le texte français pro-

pose : « il y a longtemps », l'anglais *at an early stage*. Denise Braunschweig en a déduit que ce devait être à ses débuts, c'est-à-dire « dès son retour à Vienne et son installation comme thérapeute, encore sous l'influence de l'esprit français », une interprétation désormais peu convaincante. *Frühzeitig* signifie littéralement « de bonne heure ». Freud a soixante-neuf ans lorsqu'il emploie ce terme. A quelle époque renvoie ce « de bonne heure » ou « il y a longtemps » qui évoque la formule magique des contes, un temps si lointain qu'on ne s'en souvient même pas ? Je n'ai jusqu'ici pas non plus découvert une marque écrite de cette première fois et des circonstances qui y ont présidé. L'origine temporelle de la célèbre phrase est masquée, comme si un secret devait être gardé. Nous possédons cependant un renseignement supplémentaire : la pensée des « métiers impossibles » accompagne Freud une bonne partie de sa vie ; il lui est demeuré fidèlement attaché depuis ce « *frühzeitig* » jusqu'en 1925, et même 1937.

Dans ce commentaire de texte, il nous reste à examiner le terme *Scherzwort*. La traduction littérale en serait « plaisanterie », « mot pour rire ». On a traduit par « mot plaisant » ou « bon mot ». Faudra-t-il l'entendre dans le registre de la bouffonnerie, c'est-à-dire du pas trop sérieux, ou accentuer son côté comique en le tenant pour l'une de ces paroles drôles et spirituelles dont Freud nous a justement montré combien elles ont un rapport avec l'inconscient ? D'un côté, une possible minimisation, de l'autre un fond de vérité. Chacun interprétera selon qu'il souhaite ou non atténuer ce parti pris freudien pour l'impossible ; quant à moi je crois dès à présent préférer l'effet d'une vérité du comique.

4) Le sens des guillemets

En fait, ce n'est pas tellement la formulation de 1925 que la postérité a reprise et commentée, mais celle contenue dans le remarquable article *Die endliche und die unendliche Analyse* que Freud publie en 1937. En langue française, ce texte paraît dès 1939 dans la *Revue française de psychanalyse*. Jusqu'à une date très récente, cette première traduction par Anne Berman a tenu lieu de référence pour le monde francophone. La voici : « Il semble que la psychanalyse soit la troisième de ces profes-

sions "impossibles" où l'on peut d'avance être sûr d'échouer, les deux autres, depuis bien plus longtemps connues, étant l'art d'éduquer et l'art de gouverner¹⁷ ». C'est le verbe « échouer » conjugué avec l'adjectif « impossible » qui a retenu l'attention.

Si nous consultons le texte allemand ainsi qu'une nouvelle traduction française, nous constatons de légères modifications. Freud aurait plutôt écrit : « Il me semble *presque*, cependant, que l'analyse soit le troisième de ces métiers "impossibles" dans lesquels on peut *d'emblée* être sûr d'un *succès insuffisant*. Les deux autres connus depuis beaucoup plus longtemps, sont éduquer et gouverner¹⁸ ». Il serait donc moins question d'« échouer » que d'avoir un succès insuffisant, le doute transparaissant dans le « il semble » encore redoublé du « presque », alors que les métiers d'éduquer et de gouverner ont perdu leur appartenance au domaine de l'art.

Freud ne précise plus explicitement ici qu'il n'est pas le premier auteur à rapprocher les trois métiers et, si nous nous en tenions à ce texte, nous pourrions, presque sans l'ombre d'une hésitation, prétendre que l'idée vient de lui. Telle était ma constatation princeps, à un détail près, qui n'a d'ailleurs pas été abondamment commenté : dans le texte de 1925, Freud se désaisit de sa paternité et l'adjectif *impossible* apparaît sans guillemets ; dans le texte de 1937, il le met entre guillemets. Dès lors, deux interprétations sont envisageables. Premièrement, Freud indiquerait par cette simple graphie que le mot *impossible* est emprunté, rapporté, selon le sens habituel des guillemets. Il renoncerait ainsi graphiquement à en être l'auteur, ce qui signifierait à peu près ceci : « Cet *impossible* a été affirmé par un autre que moi-même, et je me rallie à cette assertion, je la reprends à mon compte et j'admets que la psychanalyse se profile dans la filiation de cet impossible pour une raison compréhensible ». Discrètement, Freud sacrifierait son originalité et marquerait l'emprunt au lecteur attentif à ce détail d'écriture. Autre interprétation possible : « Vous avez dit "impossible", vraiment ? », les guillemets mis là pour marquer une distance et atténuer la radicalité de l'adjectif.

17. S. FREUD, « Analyse terminée et analyse interminable », in *Revue française de psychanalyse*, tome XI, n° 1, 1939, p. 33. Cet article a été publié dans la même revue en 1975, tome XXXIX.

18. S. FREUD, « L'analyse avec fin et l'analyse sans fin », in *Résultats, idées, problèmes*, tome II, P.U.F., Paris, 1985, p. 263.

Lequel des deux sens choisir ? Les psychanalystes qui ont interprété parfois cet impossible comme une blessure narcissique préféreront certainement les guillemets atténuant une parole jugée trop abrupte puisqu'elle associerait, selon certains d'entre eux, « l'activité psychanalytique au symptôme d'une névrose d'échec »¹⁹. Mais il serait plus logique de se dire que si, en 1925, *impossible* n'a pas de guillemets, c'est que le contexte de la phrase exprime nettement l'emprunt que Freud avoue avoir fait, et que les guillemets de 1937 iraient dans le même sens avec plus de discrétion. Une telle déduction suppose cependant une cohérence de pensée chez Freud. Se souvient-il en 1937 de ce qu'il a écrit en 1925 ? Nous ne le saurons jamais, aussi ne devons-nous pas prêter à Freud des déductions après coup relevant d'une analyse textuelle.

5) *L'amour de la vérité*

En 1937, la petite phrase n'appartient plus au genre mineur d'une préface. Elle a comme cadre un article technique dont l'objet est la psychanalyse et que Freud découpe en huit sections. Elle apparaît dans le septième et ne peut être totalement détachée de son contexte : la reconstruction partielle que j'en propose ici reflète mes préoccupations et ne reprend pas point par point ce qui en constitue toute la richesse.

A la fin de sa vie, Freud est conduit à poser une question : « Celle de savoir s'il existe une fin naturelle à une analyse, s'il est même possible de mener une analyse à une telle fin. » Autrement formulé : est-on parfois en droit de parler d'une analyse définitivement terminée, et si on arrive à une impossible conclusion, quels sont les obstacles qui se trouvent sur le chemin de la guérison analytique ? Face à ce qu'il lui faut bien appeler une « inconstance dans l'action de l'analyse », Freud s'interroge. Il ne sait pas s'il fait partie des sceptiques, des optimistes ou des ambitieux. Il est prudent dans sa réponse, ignorant même si elle est possible, à son époque. Il tente toutefois de comprendre et finit par écrire que « l'analyse, avec sa prétention de guérir des névroses, en assurant la domination sur les pulsions a toujours raison en théorie, mais pas toujours en pratique. Et

19. D. BRAUNSCHWEIG, *op. cit.*, p. 11.

cela du fait qu'elle ne réussit pas toujours à assurer dans une mesure suffisante les bases de la maîtrise pulsionnelle ». C'est que « l'analyse ne travaille pas avec des pouvoirs illimités, mais restreints, et le résultat final dépend toujours du rapport de forces relatif des instances qui luttent entre elles ».

Dans les six premières sections de son texte, Freud évoque les obstacles surgissant du côté du sujet analysant, donc en rapport avec la constitution du psychisme humain. Dans la section sept qui nous préoccupe, il soulève le problème par un autre bout, celui du psychanalyste et de sa responsabilité quant à la réussite de l'analyse entreprise avec un sujet. Freud se réfère à un article de Sandor Ferenczi, affirmant que son disciple et ami apporte un complément important à l'objet qu'il est en train de traiter, puisqu'il l'autorise à affirmer que : « Ce n'est pas seulement la constitution du moi du patient, mais le caractère propre de l'analyste qui revendique sa place parmi les facteurs qui influencent les perspectives de la cure analytique et rendent celle-ci difficile selon le caractère des résistances ». C'est que Ferenczi aurait avancé la précieuse remarque selon laquelle « il est à un tel point décisif, pour le succès, que l'analyste ait suffisamment appris de ses propres "errements et erreurs", et qu'il ait soumis à son pouvoir les "points faibles de sa propre personnalité" ».

Le psychanalyste serait donc pour quelque chose dans le succès de la cure. Or, constate Freud, les analystes n'ont pas « complètement atteint, dans leur propre personnalité, le degré de normalité psychique auquel ils veulent faire accéder leur patient ». Ce sont « des personnes qui ont appris à exercer un art défini et ont par ailleurs le droit d'être des hommes tout comme d'autres ». Malheureusement pour eux, dans leur métier « par suite des conditions particulières du travail analytique », et à la différence d'un médecin spécialiste des poumons et qui serait malade de cet organe, le psychanalyste peut être « perturbé par ses propres défauts quand il s'agit de saisir la situation du patient et d'y réagir de manière efficace ».

Voilà pourquoi, ajoute Freud, « c'est à bon escient qu'on exigera de l'analyste, comme une part de ce qui atteste sa qualification, un assez haut degré de normalité et de rectitude psychique ; à cela s'ajoute qu'il a, en outre, besoin d'une certaine supériorité pour agir sur le patient comme modèle dans certaines situations analytiques, comme maître dans d'autres ».

Mais ce n'est pas tout, il y a autre chose encore. Freud le rappelle à son lecteur : « Il ne faut pas oublier, lui glisse-t-il, que la relation analytique est fondée sur l'amour de la vérité, c'est-à-dire sur la reconnaissance de la réalité, et qu'elle exclut tout faux-semblant et tout leurre. »

Freud parle aux analystes — il le fait d'ailleurs comme s'il n'appartenait pas à leur communauté —, et s'arrête un instant pour les assurer de sa « sincère compassion », sachant qu'ils doivent, dans l'exercice de leur activité, « satisfaire à de si lourdes exigences ». Au fond, on sent bien qu'il leur a joué un drôle de tour à ces humains comme les autres. Il leur explique : une part du succès dépend de vous, et en plus vous devez devenir amoureux de la vérité, être dans la reconnaissance de la réalité, c'est-à-dire que vous vous trouvez embarqués dans un processus scientifique quoique vous ne puissiez, en tant que sujet de l'acte, être mis entre parenthèses, et que vous n'êtes point parfaits. C'est à cet endroit précis de son texte qu'il avance sa petite phrase sur les métiers impossibles, réunis dans la même certitude inscrite au départ, celle d'obtenir un succès insuffisant. On peut donc être désormais convaincu que si le succès incomplet de la psychanalyse tient d'une part à la constitution du psychisme humain avec ses conflits internes, ses tensions entre Eros et Thanatos, il renvoie d'autre part à la présence de cet humain trop humain dont dépend l'acte psychanalytique.

Freud ne peut que se demander ensuite où trouver un humain si parfait, et prendre alors un ton pathétique : « Mais où et comment le pauvre malheureux doit-il acquérir cette aptitude idéale dont il aura besoin dans son métier ? » A cette question difficile, la réponse est simple : « Dans l'analyse personnelle, par laquelle commence sa préparation à sa future activité ». Or, cette analyse personnelle ne peut qu'être « brève et incomplète », constate-t-il, et, de plus, il l'a déjà affirmé, il est rare que l'on atteigne à l'idéal. Deux scénarios se présentent alors, l'un acceptable, l'autre moins. Soit, développe Freud, malgré la fin de l'analyse « les processus de remaniement du moi se poursuivront spontanément chez l'analysé et ils utiliseront toutes les expériences ultérieures dans le sens nouvellement acquis ». C'est la meilleure des conclusions, et dans la « mesure où cela se produit, cela rend l'analysé propre à devenir analyste ». Donc, pas de terminaison « naturelle » pour le futur analyste, mais un processus infini.

En revanche, tout peut se passer bien plus mal. Il se produit « autre chose », et Freud de constater « qu'on en est réduit à des impressions lorsqu'on veut le décrire ; hostilité d'un côté, partialité de l'autre créent une atmosphère qui n'est pas favorable à l'investigation objective ». La cause en est évidente : les analystes apprennent à « utiliser des mécanismes de défense qui leur permettent de détourner de leur propre personne des conséquences et exigences de l'analyse, probablement en les dirigeant sur d'autres, si bien qu'ils restent eux-mêmes comme ils sont, et peuvent se soustraire à l'influence critique et correctrice de l'analyse ». Dès lors, Freud est obligé de convenir : « Il se peut que ce processus donne raison à l'écrivain [Anatole France] lorsqu'il nous rappelle qu'à l'homme à qui échoit la puissance, il est bien difficile de ne pas en mésuser. »

Le constat est difficile. Freud met face à face l'exigence d'une « objectivité » et cet humain que la psychanalyse ne peut transformer, tout au plus arrive-t-elle à l'engager dans un mouvement de perpétuelle recherche. Pour se garder des dangers que constitue pour l'analyste l'exercice de ce métier, Freud est forcé d'enjoindre ses collègues à se faire, sans honte, tous les cinq ans, « objets de l'analyse ». Il tient en outre à écarter un malentendu : l'analyse n'est pas pour tout le monde fondamentalement un « travail sans conclusion ». D'ailleurs il ne s'agit de fixer « aucune tâche extrême à l'analyse », ce qui veut dire qu'« on n'assignera pas pour but d'abraser toutes les particularités humaines au profit d'une normalité schématique, ni même d'exiger que celui qui a été "analysé à fond" n'ait plus le droit de ressentir aucune passion ni de développer aucun conflit interne ». Et la septième section se termine par ces mots : « L'analyse doit instaurer les conditions psychologiques les plus favorables aux fonctions du moi ; cela fait, sa tâche est accomplie ».

Les trois métiers ont pas la Freud travaille ensuite deux thèmes qui « donnent singulièrement du mal à l'analyste » et qui ont trait à la différence des sexes. Mais nous en savons suffisamment maintenant sur ce qui entoure la phrase de l'impossible : aurait-elle quelque chose à voir avec une subjectivité inéluctable, une perfection inaccessible, le devoir d'être dans l'amour de la vérité avec son corollaire la reconnaissance de la réalité, et une fin qui est toujours un succès insuffisant même si l'on ne se donne aucune tâche extrême ? Avec la dénomination

des risques consécutifs à une telle pratique : les déficiences psychiques qui perturbent, les résistances qui laissent l'humain tel qu'il est, et le mésusage de la puissance qu'elle lui délègue. C'est donc entre subjectif et objectif, entre art et science, vers un but jamais atteint et les effets pervers d'un pouvoir, que le texte de Freud nous emmène.

Le bon mot sur l'impossible métier que Freud reprend d'un auteur plus ancien peut, aujourd'hui, dans le maillon de la chaîne, à nouveau faire l'épreuve de notre présent : un travail qui opère dans une continuité et une différence historiquement datée. Le texte freudien est un outil précieux comme chacun le sait, mais il donne lieu au meilleur comme au pire. L'épreuve ne se situe pas, comme il serait trop facile de le croire, du côté de Freud dont il nous faudrait dire s'il a eu tort ou raison, mais de notre côté ; sont en jeu : notre rapport à Freud et à la psychanalyse, notre capacité de nous situer dans la suite historique d'un travail de pensée.

Retenons ici que Freud place la psychanalyse comme troisième métier, le plus récent, par rapport à éduquer et gouverner dont elle partage pourtant les difficultés. Mais gageons que du savoir qu'elle détient, il serait envisageable que les deux autres profitent, à l'endroit précisément où leur intelligibilité est mise en défaut. Par un véritable et magistral tour de passe-passe, l'association du troisième métier aux deux autres tiendrait lieu de révélateur.

6) Fabrication et lieux géographiques

Gaston Bachelard répond un jour à Léon Brunschwig que pour lui « la meilleure manière de mesurer la solidité des idées était de les enseigner, suivant en cela le paradoxe qu'on entend si souvent énoncer dans les milieux universitaires : enseigner est la meilleure manière d'apprendre ». Et d'ajouter : « Compte tenu de la fausse modestie qui donne habituellement le ton de cette boutade, elle est trop fréquente pour ne pas avoir un sens profond²⁰. »

Depuis le milieu du mois d'octobre 1985, date à laquelle

20. G. BACHELARD, *Le rationalisme appliqué*, P.U.F., Paris, 1975, p. 17

j'ai répondu positivement à la très aimable invitation d'Alain de Mijolla de publier un essai d'une cinquantaine de pages sur le thème de l'impossible profession d'éduquer les hommes, j'ai, pas à pas, et d'une ville à l'autre, selon un trajet se jouant des frontières, éprouvé des morceaux de ma réflexion au contact d'un public à chaque fois nouveau. Si l'hiver me vit à Neuchâtel et à Lausanne, le printemps m'incita à monter à Paris, et ces temps derniers, je restai à Genève²¹. Des questions me furent posées, des lectures suggérées. Beaucoup de ceux qui m'offrirent leur parole demeurent ici anonymes. Cependant, un mot de leur part a souvent déterminé bien des pages d'écriture.

L'écoute attentive des conférences de Michel Fain, Jean Cournut et Eugène Enriquez lors des Rencontres psychanalytiques d'Aix-en-Provence, contribua sans conteste à accentuer quelques-uns de mes choix. Peut-être retrouveront-ils, l'un ou l'autre, leurs mots parmi les miens et concluront-ils à de pernicious phénomènes de cryptomnésie, à moins qu'ils ne consentent à nommer cela : rencontre et concordance sur fond de précieuses différences.

II

DE L'ART À LA SCIENCE

1) *Aux origines d'un conflit*

En 1908, William James insère parmi ses causeries pédagogiques un thème de saison et ma foi fort remarquable : « La psychologie et l'art de l'éducation »²². Il y exprime son scepticisme devant l'esprit de son temps et croit pouvoir affirmer qu'on se trompe en estimant « pouvoir déduire de la psychologie, science des lois régissant l'esprit, des théories et des méthodes directement applicables dans la salle d'étude ». « La psychologie est une science, explique-t-il, l'éducation est un art, et

21. Je tiens à remercier Pierre MARC, Anne ANSERMET, Jacques PAIN, Jean-Claude POMPOUGNAC, François JACQUET-FRANCILLON et Jean-Claude FILLoux.

22. W. JAMES, *Causeries pédagogiques*, Payot, Paris, 1934.

les sciences ne font jamais naître les arts directement d'elles-mêmes. »

James démonte le statut d'une science et son possible usage : « La logique n'a jamais fait raisonner droitement personne, et la science morale, si elle existe, n'a jamais donné à personne une bonne conduite ». Alors, « tout ce que ces sciences peuvent faire, c'est de nous aider à nous surprendre en faute, c'est de nous arrêter quand nous commençons à mal raisonner ou à nous mal conduire. Elles nous permettent de nous critiquer nous-mêmes en connaissance de cause lorsque nous nous sommes trompés ». Et dans le même registre, il affirme qu'une « science délimite l'espace dans lequel doivent être placées les règles d'un art, elle fixe les lois que l'artiste ne doit pas transgresser, mais elle laisse au génie personnel le soin de savoir ce qu'il faut faire rentrer dans ces cadres. »

William James dénie ainsi à la psychologie, science nouvelle, le pouvoir de transformer radicalement l'acte pédagogique. Il en trace avec force les limites : une connaissance des lois psychologiques ne peut à elle seule suffire à former ce qu'il ose encore dénommer un bon pédagogue. Des « qualités supplémentaires » lui sont nécessaires : « Il faut en tout état de cause posséder un don additionnel, un tact heureux, une habileté telle qu'on saura comment parler et comment agir en présence d'un élève. » Or, il en est certain, « cette faculté de pénétrer dans l'âme d'un enfant, ce tact nécessaire dans une situation donnée », qui sont l'alpha et l'oméga de l'art éducatif, la psychologie « ne nous aide pas le moins du monde à les acquérir ».

James est donc formel, l'art d'éduquer résiste à un abord sous l'angle unique des lois de la psychologie, et pour convaincre celui qui l'écoute, il recourt à une analogie surprenante : « En fait, la psychologie, comme tout système de pédagogie générale construit sur ses bases, ressemble assez à la science de la guerre. Quoi de plus simple et de plus défini que les principes de l'une et de l'autre sciences ? A la guerre, tout ce que vous avez à faire, c'est de pousser l'ennemi dans une position d'où les obstacles naturels l'empêcheront de s'échapper, puis de l'attaquer avec des forces supérieures, au moment où vous lui aurez fait croire à votre éloignement. De même en éducation. Il faut arriver à placer votre élève dans un état où l'objet de votre enseignement l'intéresse à tel point que tout autre objet d'attention soit banni de son esprit. Révélez-lui alors votre

science d'une manière si impressive qu'il s'en souviendra jusqu'à son dernier souffle ; enfin remplissez son esprit d'une curiosité si dévorante qu'il recherchera les connaissances subséquentes se rattachant à votre sujet. Avec des principes aussi lumineux, le maître dans sa classe et le général sur le champ de bataille ne devraient remporter que des victoires. Mais les tournures d'esprit de nos adversaires sont étonnamment diverses et il faut compter avec elles. L'esprit de l'enfant vous échappe avec autant de promptitude que celui du chef de la partie adverse se dérobe au savant général. Il est aussi difficile à l'éducateur qu'au chef d'armée de savoir ce que veut et ce que pense, ce que sait et ne sait pas l'ennemi respectif. » Et, dans les circonstances de l'urgence, « la divination et l'intuition sont les seules aides », assure-t-il, et « non pas la pédagogie générale et la science stratégique ».

James, le psychologue, celui qui pousse son ami genevois Théodore Flournoy à quitter son Laboratoire de psychologie créé en 1892 et qui le convainc que c'est « dans la séance spiritiste, avec l'étude des phénomènes pathologiques et de l'action de l'esprit sur les phénomènes organiques d'autrui, qu'il fallait espérer l'avènement des perspectives les plus nouvelles en psychologie »²³, celui qui contribue en quelque sorte à la découverte de l'inconscient mythopoïétique, est loin de vouloir que l'on renonce à l'élaboration d'une psychologie scientifique. Il met simplement en garde les pédagogues : cette science n'est peut-être pas capable de fournir l'aide qu'ils attendent d'elle. Il a peur également qu'on ne transforme le pédagogue en psychologue, car argumente-t-il, « l'attitude de l'éducateur envers l'enfant doit être concrète et vivante », et en cela elle « est positivement opposée à l'attitude abstraite et analytique du psychologue ».

Cette causerie de William James est représentative du débat qui s'engage tant en Amérique, qu'en Suisse ou en Allemagne, lorsque certains savants rendent public leur projet de donner à ce que l'on nomme encore l'art de l'éducation le statut d'une science. Si la psychologie vient de se détacher de la philosophie, il est temps que l'éducation prenne le même chemin : telle est la conviction de quelques-uns. En 1906, un Institut de pédago-

23. T. FLOURNOY, *Journal intime (1886-1906)*, Archives privées de O. Flournoy, Genève.

gie et de psychologie expérimentales est créé à Leipzig, bientôt suivi par celui de Munich. Toujours en Allemagne, une *Revue de pédagogie expérimentale* est publiée dès 1905. L'Angleterre n'est pas en reste et l'Amérique a déjà quelques longueurs d'avance, avec surtout la présence de Stanley Hall. Dans le début de ce XX^e siècle, certains s'attendent à l'effondrement du dernier bastion de résistance à l'entreprise scientifique : l'éducation.

C'est le « salut de la pédagogie » et rien de moins qui est en jeu. Les accents de ceux qui font acte de foi scientifique sont humanistes. Il s'agit de pouvoir enfin imposer des vérités pédagogiques, celles non encore découvertes et celles qui, déjà énoncées par les philosophes, n'avaient néanmoins pas pu l'emporter. Lorsqu'Édouard Claparède fonde son *Institut Jean-Jacques Rousseau* à Genève en 1912, il est persuadé que la science seule a l'autorité, le pouvoir et la légitimité de rendre opératoires les vérités d'hier et celles de demain. Il ne cesse d'évoquer le possible d'une science de l'éducation. Il ne reste qu'à travailler, et surtout à défendre ce pari scientifique contre tous ceux qui ne manquent pas de préférer leur routine, leur paresse de pensée et leur nombrilisme.

Le théâtre est désormais campé. Ils sont beaucoup qui, comme William James, résistent. Édouard Claparède donne une explication simple à la prise de position pourtant bien embarrassante de James : les bredouilllements d'une science à ses débuts, ses excès surtout américains. D'ailleurs, est-il science agréée qui n'ait, d'abord, suscité une opposition ? Opposition accentuée, ici, par les exagérations naïves des scientifiques : Stanley Hall, par exemple, qui met tant de persévérance à associer les enseignants à une recherche sur les préférences des enfants relativement à la matière dont les poupées sont confectionnées : les aiment-ils de cire, de papier, de porcelaine, de chiffon ou de bois ? Claparède appelle cela : du charlatanisme, du bluff, « l'écume gonflée d'air du pseudo-scientisme », toutes dérives, selon lui, encore plus pernicieuses pour la science « que la marée stagnante de la routine ».

Pour Claparède, le futur se construira autrement. Il assure que l'*Institut* qu'il fonde « cherchera surtout à fortifier les éducateurs dans cette idée que seule une recherche loyale, désintéressée, calme et sans parti-pris, sévère pour elle-même mais généreuse et accueillante pour les opinions d'autrui, doutant constamment, — d'un doute fécond en hypothèses et en vérifications,

enflammant l'esprit pour la recherche du vrai tout en l'éloignant d'un stérile scepticisme — que seule une méthode de vérité est capable de nous ouvrir des brillantes perspectives de l'avenir²⁴. »

2) *Trois quarts de siècle*

Propositions de 1908, affirmations de 1912 : nous sommes dans leur futur. Qu'ai-je à répondre à James et Claparède, tous deux interlocuteurs privilégiés du temps passé ? Je ne m'engagerai pas ici à répertorier exhaustivement les acquis et les défaites, à décrire l'ensemble des expériences qui, des deux côtés de l'Atlantique, se sont poursuivies. Je ne serai donc pas en cette occasion historienne, je me ferai plutôt conteuse, avec comme seul guide mes convictions d'aujourd'hui, un regard oblique, une pratique particulière.

Même si elles sont encore qualifiées par certains de molles, les sciences humaines ont mis en avant plus d'une hypothèse. Sociologie, anthropologie, linguistique, histoire, ethnologie, etc., rivalisent aux côtés de la psychologie. Tout se passe comme convenu, les théories se succèdent, rendent caduques les précédentes, elles se contredisent souvent. De nouveaux concepts ont surgi et beaucoup de spécialistes avec eux. Chacun a son langage et son objet, son enfant ou son fou, sa langue ou son intelligence. Des théories sont développées, leur extension est remarquable, elles ont conquis de larges plages universitaires qui restent encore parfois méprisées ou regardées d'un œil amusé par les sciences dites dures, celles qui ont de vieille date acquis leur légitimité. Très certainement, des vérités ont été énoncées et une réalité humaine approchée. C'est dire qu'il y a foisonnement d'informations, de livres et d'expériences.

Et la science de l'éducation ? Elle a perdu son singulier et rejoint le pluriel à l'instar des sciences de la vie ou de l'environnement. Elle a convoqué au rendez-vous plusieurs approches ; excédant à chaque fois l'objet limité du découpage des sciences humaines, il ne lui reste plus qu'à les juxtaposer. Une réussite

24. E. CLAPARÈDE, « Un institut des sciences de l'éducation et les besoins auxquels il répond », in *Archives de psychologie*, tome XII, Kündig, Genève, 1912, p. 60.

ou un échec ? Une certitude : l'éducation n'est pas science à elle toute seule, elle a échoué à conserver une unité. Quant aux quelques théoriciens intéressés à ce domaine, ils ont souvent cru qu'une simple diffusion de l'information détenue suffirait. A Genève par exemple, la formation initiale des instituteurs a la particularité d'avoir inscrit, dans son cursus de trois ans, une année universitaire qui confronte les gens du métier à la théorie. Même si la curiosité finit le plus souvent par l'emporter sur la crainte, l'ouverture sur la réticence, au fil des années un hiatus ne cesse de se recréer entre la pratique quotidienne et les théories ventilées. En somme, le rapport à la science s'est la plupart du temps soldé par une somme de connaissances à apprendre et une confrontation aux exigences de recherche auxquelles un projet lié à une science particulière souscrit.

Si nous consultons l'histoire du mouvement des instituteurs genevois dans le sein même de l'*Institut Jean-Jacques Rousseau*, nous décelons ainsi des phases d'enthousiasme, d'espoir et de soutien, auxquelles succèdent des retraits sur des positions anti-intellectualistes. Le dialogue s'est parfois transformé en un colloque pour des malentendus. Chacun dans sa sphère, chacun avec son langage : l'un demande sans cesse comment s'y prendre, comment répondre et que faire, en espérant que quelqu'un de plus savant le lui dira ; l'autre s'en tient à sa théorie, parle à travers ses concepts, affirme que c'est plus compliqué qu'il n'y paraît, qu'on ne peut pas raisonner sur du particulier, mais qu'il y a du savoir à prendre et de l'objectivité à atteindre.

Trois quarts de siècle, entre connaissances et résistances.

3) *Des forces aveugles*

Dans son pamphlet intitulé *Sisyphes ou les limites de l'éducation*, Siegfried Bernfeld écrit en 1925 : « Des forces considérables s'opposent à la création d'une science de l'éducation. La langue elle-même n'a pas de mot spécifiquement conçu pour la désigner ; en tout cas, il est certain que l'opinion publique n'est pas prête à penser scientifiquement ». Bernfeld ne manque pas de s'étonner que « de toutes les activités sociales, liées à la vie civilisée, la pédagogie est presque la seule à être privée de ce caractère objectif que confère le statut de science reconnue ». Il rattache l'origine d'un tel fait « aux constantes psychiques qui

sont présentes dans l'éducateur en tant que *sujet* de l'éducation ». Ou rédit autrement : « Tous ceux qui traitent de l'enfance ou de la jeunesse se trouvent dans une situation psychologique qui risque de nuire au déroulement de la pensée. Inévitablement, il y a un enfant qu'ils connaissent de façon extrêmement vivante : le souvenir qu'ils ont de leur propre enfance²⁵. »

Responsable d'une maison de cure à Malévoz en Valais, André Répond, psychanalyste qui s'intéresse à l'éducation et à l'hygiène mentale, déclare peu d'années après : « En théorie, pour être parfaite, l'éducation devrait être l'application ferme, raisonnable, intellectuelle, systématique d'un plan qui tiendrait compte des prédispositions de l'enfant et du but à atteindre. De nombreux ouvrages ont été écrits sur cette matière mais leur utilité a été nulle. C'est que, en effet, ils ont surestimé à un point extrême les facteurs intellectuels de l'éducation, c'est-à-dire qu'ils ont fait de celle-ci une œuvre avant tout de l'intelligence, alors qu'au contraire elle est essentiellement affaire d'affectivité et d'instincts. Or qui dit sentiments prédominants, dit irrationalité, dit encore force aveugle, peu ou pas soumise à la correction de la raison et parfois même soustraite complètement à sa connaissance²⁶. »

L'une des spécificités de ce métier réside dans cette rencontre avec un, avec plusieurs enfants qu'ils soient de notre chair, ou qu'ils ne nous soient rien sinon qu'ils nous regardent dans un face-à-face inévitable. Celui qui supporte l'acte d'éduquer, certains l'ont affirmé, ne se confronterait pas seulement à cet enfant vivant pour lequel il formule un projet, mais aussi et surtout à l'enfant qu'il a été, au souvenir idéalisé qu'il en garde, à l'enfant « refoulé » qui lui souffle la majorité de ses réactions. Lorsqu'il use de mesures à son encontre, celles-ci s'ancreraient davantage qu'il ne le croit dans ses propres besoins pulsionnels bien qu'il les justifie souvent par des rationalisations : c'est pour ton bien. Ce lien éducatif ne serait pas exempt de projections imaginaires, d'illusions et de démesures ; y règneraient, souverains, les compulsions inconscientes et les désirs insatisfaits, une

25. S. BERNFELD, *Sisyphus ou les limites de l'éducation*, Payot, Paris, p. 12, p. 16, p. 34.

26. A. RÉPOND, « Les difficultés de l'éducation et des éducateurs », in *Les buts de l'éducation et ses difficultés*, Secrétariat vaudois de l'enfance, Lausanne, (1930), p. 11.

histoire masquée qui ne cesse de se répéter, toutes les fausses raisons, et le jeu de l'amour et de la haine avec ces violences qui ne disent pas leur nom. Comme Répond l'exprime, les sentiments sont là, omniprésents, qui échappent à une logique rationnelle.

L'autre-enfant réveille non pas l'esprit scientifique de celui qui le rencontre, mais ses forces inconscientes. Qui s'y lance s'y brûle et pourrait bien s'y épuiser. Comme le rêve, le rapport à l'enfant convoque les forces d'en dessous. Ainsi, il faudrait compter avec celui qui dit éduquer, l'acte dépend de *lui*, un être humain, un commun des mortels. Sa subjectivité serait l'un des bastions de la résistance à une connaissance de la réalité et rendrait d'autant plus compréhensible le fait qu'un vœu de logique et qu'un amour de la vérité soient si malaisés à préserver.

4) *L'échec des solutions pour tous*

André Répond soutient encore qu'« il n'y a pas de système éducatif, pas de règles fixes, pas de dogmes intangibles en cette matière. Il n'y a que des êtres humains agissant réciproquement l'un sur l'autre. Chaque enfant est un problème inconnu et complexe de prédispositions multiples et contradictoires, de possibilités ignorées, de réactions imprévisibles, temporaires ou permanentes. C'est pourquoi toute application d'un plan préformé, d'un système rigide est, dans la grande majorité des cas, voué à l'insuccès²⁷. »

A écouter parler les pédagogues, il ressort qu'ils éprouvent de la peine à saisir l'ensemble des données de leur pratique, à rapporter le sens de leur action à une explication. Ils réaffirment l'imprévisibilité de celui qui est l'objet visé, son surgissement ailleurs que là où il est attendu. Ils ne voient pas comment instaurer une distance réflexive face à cette réalité mouvante, captatrice par laquelle ils sont submergés. Tout se passe très vite, trop vite, les signes étant décodés inconsciemment et les réponses émergeant on ne sait d'où. Leur questionnement se formule presque toujours en prise avec telle ou telle situation, jamais assimilable à une autre. Ils apprennent, semble-t-

27. *Ibid.*, p. 29.

il, à leurs dépens que le « ça marche » est rarement généralisable. Il y a certes des techniques, des savoirs à transmettre et des méthodes : objets de référence qui invariablement sont transformés et déplacés par ceux qui les reçoivent. Leur angoisse se glisse sous la question réitérée d'un « que faire ? ».

Face à ces préoccupations, le scientifique d'aujourd'hui, à l'instar de celui d'hier, se trouve généralement pris au dépourvu. Il accueille, en la dévalorisant, la demande de recettes et tente de partir de plus loin : de la théorie. Il veut faire réfléchir les praticiens pour que leur action soit plus logique et conforme à une théorie de référence. Il leur demande de se méfier de leur intuition et place son espérance en un outil neutre qui réduirait les différences individuelles. Il ne peut penser qu'en terme d'ensemble. Les uns se confrontent à la singularité d'un acte qui doit certes être orchestré, prévu, pensé, mais où surgit immanquablement, selon les circonstances, cette part d'imprévu, de non-sens qui vient déranger la belle ordonnance préalable. Les autres s'en tiennent à la loi scientifique, balayant l'accidentel. Et dans l'échange qui s'instaure parfois, ce sont toujours les mêmes préoccupations qui reviennent, insistantes.

5) *L'éternelle mesureuse*

Une tension traverse périodiquement le monde de l'enseignement. Mais peut-être, nous faut-il d'abord écouter Sigmund Freud raconter un souvenir de son état de lycéen : « Je ne sais, écrit-il, ce qui nous sollicita le plus fortement et fut pour nous le plus important, l'intérêt porté aux sciences qu'on nous enseignait ou celui que nous portions aux personnalités de nos maîtres. En tout cas chez nous tous, un courant souterrain jamais interrompu se portait vers ces derniers et chez beaucoup le chemin vers les sciences passait uniquement par les personnes des maîtres ; plusieurs d'entre nous restèrent arrêtés sur ce chemin qui, de la sorte, fut même pour quelques-uns — pourquoi ne l'avouerions-nous pas ? — durablement barré. » Et d'ajouter : « D'emblée, nous étions également prêts à l'amour comme à la haine, à la critique comme à la vénération²⁸. »

28. S. FREUD, « Sur la psychologie du lycéen », in *Résultats, idées, problèmes*, Paris, P.U.F., 1984, p. 228.

L'école a pour mandat de transmettre les savoirs liés à l'état d'une culture, l'enseignant doit enseigner, et l'élève apprendre. Mais le débat autour de l'Instruction ne cesse de rebondir. Prenons-en un exemple daté : un maître de lycée genevois, Franz Grandjean se risque, en 1917, devant ses collègues à critiquer au nom du bergsonisme la « pédagogie intellectualiste, fille du positivisme d'Auguste Comte » de son époque. Il la qualifie d'éternelle « mesureuse » : « Tout nous devient objet de mesure, et l'emblème du maître actuel pourrait être un mètre, accompagné d'ailleurs d'un niveau ». Il considère comme très grave la transformation du maître de lycée en un pur spécialiste. Les conséquences lui semblent désastreuses : « Ce n'est pas en mutilant pendant de longues années des adolescents de leur tempérament, de leur instinct, de leur nature affective et volontaire que nous rendrons possible en eux l'apparition de l'homme complet », affirme-t-il. C'est au nom de cet homme complet qu'il exige de l'enseignant l'acquisition de « qualités supplémentaires » : d'abord, celles indispensables qui concernent le savoir à transmettre, avec davantage de philosophie et quelques notions d'histoire des sciences ; puis surtout, « une capacité infatigable de renouveler l'intérêt des jeunes esprits, condition indispensable d'un bon enseignement, et surtout du bon sens, du sens psychologique, du tact, du doigté pour le maniement des jeunes consciences, en un mot, de *l'esprit de finesse*, pour employer l'expression de Pascal ». Il en appelle à ces qualités-là alors qu'il constate dépité que « tant de maîtres ne sont, hélas, que des esprits géométriques »²⁹.

Charles Bally, un autre Genevois, s'engage à cette époque dans une semblable querelle au niveau de l'enseignement de la langue. Il est le disciple et l'ami de Ferdinand de Saussure et contribue avec A. Sechehay et A. Riedlinger à la publication du *Cours de linguistique générale* du Maître décédé. Bally est avant tout un pédagogue, il tire sa réflexion théorique de son expérience au *Séminaire de Français moderne* de l'université de Genève. S'il affirme avec vigueur que le scientifique a le droit et le devoir de découper son objet, de ne l'aborder par exemple que sur le versant de ce qui lui est systématique — une cou-

29. F. GRANDJEAN, « Esquisse d'une pédagogie inspirée du Bergsonisme », in *Bulletin de la Société pédagogique genevoise*, n° 7, mai 1917, p. 23, p. 27, pp. 30-31.

pure arbitraire qui permet de penser —, il dénonce les ravages d'une telle centration lorsqu'il s'agit de l'enseignement. Il s'en prend dans son domaine à l'intellectualisme linguistique, qui croit que « le langage est une opération purement intellectuelle ». Dans son abord théorique, il tente lui-même de saisir scientifiquement ce « langage *subjectif, affectif* ou *sentimental* », sans pour autant tomber dans un discours de l'affect qui rejette ce qu'il y a de logique et d'intellectuel dans la langue. Il échouera pourtant à maintenir l'un et l'autre, puisqu'on associe le plus souvent sa théorie au courant anti-intellectualiste, et qu'on fait de lui l'homme de l'affect et de l'ineffable³⁰.

Nous sommes répétitivement confrontés à un irrésolu qui a pour nom le partage arbitraire entre ce que l'on nomme aujourd'hui « le cognitif » et l'« affectif ». La coupure théorique instaurée entre la psychologie et la psychanalyse depuis le début du siècle n'a rien arrangé, et ce, bien que l'un des principaux protagonistes, Jean Piaget, ait écrit en 1920, du temps de sa jeunesse : « Les limites entre la psychanalyse et la psychologie courante semblent donc nettes. En réalité, il n'en est rien. La conscience et l'inconscient sont partout mêlés, souvent d'une manière inextricable, et, si l'on a violemment opposé ces deux aspects de la vie de l'esprit, et par conséquent la psychanalyse à la psychologie de l'intelligence, c'est par une *simplification du réel*, sans doute utile au début des recherches, mais qu'il est superflu de conserver aujourd'hui. Bien plus, les essais tendant au rapprochement de ces deux disciplines ont sans doute un certain avenir, comme nous essayerons de le montrer³¹. »

Dans le domaine de l'enseignement, on semble vivre une impossible dualité, une opposition qui n'en finit pas de mobiliser des énergies contradictoires. Jean Ardoïno la formule dans ces termes : « L'affectivité apparaît surtout, dans un tel contexte culturel, comme un obstacle au fonctionnement harmonieux de l'intelligence et de la raison qui devraient être souveraines. C'est l'instinct opposé à l'esprit, c'est le risque de l'ange ter-

30. Cf. M. CIFALI, « Charles Bally et les psychanalystes », in *Le Bloc-notes de la psychanalyse*, n° 6, Genève, 1986, pp. 131-152.

31. J. PIAGET, « La psychanalyse dans ses rapports à la psychologie de l'enfant », in *Bulletin mensuel de la Société A. Binet*, n° 131, janv. 1920, p. 19.

ressé par la bête³². » Les pédagogies se succèdent qui n'échappent pas à cette tension. Une époque privilégie l'un et exclut l'autre, ce dernier finissant par réapparaître et critiquer les radicalités bornées et les extravagances égo-centrées du premier, et vice-versa. Ce découpage morcelle l'histoire par les retournements qu'il provoque. Notre présent est le terrain d'une nouvelle querelle, les mots de la joute varient mais rien sur le fond ne change comme si l'esprit humain était condamné à une alternance entre rationalisme et subjectivisme.

Pour l'*enseignant* : c'est la division entre l'homme de science et sa « personnalité » pour reprendre la formulation de Freud ; pour sa *mission* : l'hésitation entre instruction et éducation ; pour le dit *infans* : l'oscillation entre l'élève et le sujet ; pour l'*intelligibilité* de l'acte : la variation entre art et science. Dualité étrange en forme d'alternative : quelque chose résiste, que les sciences humaines n'ont fait qu'accentuer au lieu de le résoudre.

6) *Un art de l'occasion*

Trois quarts de siècle : les métiers d'éduquer et d'enseigner seraient-ils véritablement les seuls à ne pas céder au projet d'une scientificité de leur acte ? Je l'ai longtemps pensé, à cause de l'irrationnel et de la subjectivité à l'œuvre dans la rencontre avec l'*infans*. Mais j'ai renoncé à une telle certitude après avoir lu les quelques auteurs qui ont investigué d'autres arts de faire.

Qu'on aborde ces pratiques quotidiennes d'aujourd'hui, comme celle qui nous contraint à déambuler dans la ville, à lire ou cuisiner, ces arts de l'instant dont Michel de Certeau affirme qu'ils appartiennent avant tout à l'*intelligence du sujet*, une intelligence « mal définie sinon par des neutres (avoir *du flair, du tact, du goût, du jugement, de l'instinct*, etc.) qui oscillent entre les régimes de l'esthétique, du cognitif ou du réflexe », comme si, argumente-t-il, « le "savoir-faire" se réduisait à un principe insaisissable du savoir », indissolublement lié à un temps accidenté, toujours réponse singulière faite au bon moment ; un art de la mémoire qui développerait « l'aptitude à être toujours dans

32. J. ARDOÏNO, « Evolution de la relation pédagogique », in *L'apport des sciences fondamentales aux sciences de l'éducation*, tome 1, Epi, Paris, 1976, p. 433.

le lieu de l'autre, mais sans le posséder, et à tirer parti de cette altération mais sans s'y perdre »³³.

Que l'on redécouvre cette intelligence rusée telle qu'elle est magistralement décrite par Marcel Detienne et Jean-Pierre Vernant dans leur ouvrage sur la *métis* des Grecs : ce mode particulier de connaître qui implique « un ensemble complexe, mais très cohérent, d'attitudes mentales, de comportements intellectuels qui combinent le flair, la sagacité, la prévision, la souplesse d'esprit, la feinte, la débrouillardise, l'attention vigilante, le sens de l'opportunité, des habiletés diverses, une expérience longuement acquise » ; une intelligence qui s'applique à des « réalités fugaces, mouvantes, déconcertantes et ambiguës qui ne se prêtent ni à la mesure précise, ni au calcul exact, ni au raisonnement rigoureux ». Une intelligence qui serait leur guide à tous ceux, de l'aurige au politique en passant par le forgeron, l'orateur, le tisserand, le pilote, le chasseur, le sophiste, le charpentier, le stratège et le médecin, qui sont aux prises avec une réalité fuyante et mobile, imprévisible, exigeant « la justesse et la sûreté du coup d'œil », une « finesse de l'esprit » ; un « art de mesure fugitive », ponctuel, où l'on ne réussit que par la ruse, où l'on se garde bien de laisser filer l'occasion, où l'on sait « déchiffrer les signes qui relient le visible et l'invisible »³⁴.

Que l'on écoute le paludier, celui qui surgit au détour de l'ouvrage de Geneviève Delbos et Paul Jorion³⁵, là-bas sur le bord de la mer, dans une région qui s'appelle la Bretagne. Lorsqu'il parle de sa pratique, lui aussi évoque un « savoir-y-faire » où il tente de ne « pas se laisser avoir », d'« être à l'affût du bon coup » ; il utilise la formule si familière d'un « ça dépend » et recourt au *truc* tout en sachant que son « application est circonscrite à un cas singulier ». Il ne se cache pas qu'il doit « parler à ses marais », car faute de leur parler et de leur parler bien, les marais pourraient ne pas lui donner ce qu'il attend. Lui, le paludier ne semble pas permettre qu'on l'écarte : il est là, avec ses humeurs, ses sympathies et ses antipathies, ce

33. M. DE CERTEAU, *L'invention du quotidien*, op. cit., pp. 141-142, p. 163.

34. M. DETIENNE, J.-P. VERNANT, *Les ruses de l'intelligence, la métis des Grecs*, Flammarion, Paris, 1974, p. 9-10, p. 295, p. 297, p. 300.

35. G. DELBOS et P. JORION, *La transmission des savoirs*, Ed. de la Maison des Sciences de l'Homme, Paris, 1984. Je remercie Anne-Marie Chartier de m'avoir indiqué cet ouvrage.

qui fait écrire à Jorion et Delbos : « Mettez les hommes entre parenthèses et ils vous rappelleront leur existence vous laissant un souvenir cuisant de cet oubli ». Face à cette réalité faite d'eau et de sel, de ciel et de sable, il « n'est pas concevable qu'il mobilise en permanence toute son attention sur le réel dans son entière complexité » ; alors il ne « prévoit, ni n'interprète, ni n'analyse, mais se contente de coller au donné vécu, de coïncider à tout instant avec le monde dans son flux essentiel ». A l'entendre, « le savoir est toujours simple lecture : "ça se voit" », il se passe de la cause et de la conséquence, « enfants de l'explication », et se guide à bien d'autres signes. Il travaille inlassablement dans l'incertitude ; la visite de son marais reste le seul moyen dont il dispose pour rendre compte de l'« aléatoire, l'imprévisible, dès qu'il se manifeste afin de pouvoir éventuellement prendre une décision »³⁶.

Dans les mots qu'ils emploient pour parler d'eux-mêmes, ces métiers se rejoignent ; ils exigent une même intelligence d'un sujet renvoyé à sa solitude, à la construction d'un savoir en accord avec une complexité mouvante ; ils se heurtent les uns les autres à ceux qui ont une certaine conception de la Vérité et de la science, de ce qui est raisonnable et mesurable. Leurs priorités semblent irrémédiablement dissemblables, à tel point qu'on se demande qui mettra fin à leur incompréhension chronique faite de désenchantements réciproques et de malentendus.

III

DÉSILLUSIONS

1) *Le chemin de la science*

Dans son texte de 1937, Freud a de la compassion pour le psychanalyste dont il exige qu'il soit amoureux de la Vérité et regrette que le climat dans lequel il travaille ne soit pas celui de l'objectivité. Chacun sait que Freud rattache la psychanalyse à une *Weltanschauung* scientifique, et que, dans *L'avenir d'une*

36. *Ibid.*, p. 147, 161, 162, 166, 178, 187, 196, 214.

illusion, il expose aux yeux de tous ses contemporains sa foi en l'avenir de la science. Il sait mieux que quiconque que l'homme est dominé par des instincts et des passions, mais pour lui, il n'est qu'un seul recours pour tenter de les maîtriser : l'intelligence. Même si « la voix de l'intellect est basse », il croit qu'elle ne « s'arrête point qu'on ne l'ait entendue »³⁷. En 1932, dans l'une de ses nouvelles conférences, Freud persiste ; personne ne l'a délogé de sa conviction : « C'est notre meilleur espoir pour l'avenir que l'intellect — l'esprit scientifique, la raison — parvienne avec le temps à la dictature dans la vie psychique de l'homme »³⁸. Se rattacher à la *Weltanschauung* scientifique signifie au moins pour lui deux choses : une soumission à la vérité et le refus des illusions.

Oscar Pfister répond à l'adresse de *L'avenir d'une illusion* en soulignant la présence chez Freud d'un « véritable messianisme de la science »³⁹. Le pasteur psychanalyste critique au nom de l'art, de la philosophie, de la religion et de son éthique, le positivisme de Freud et essaye de le persuader qu'il est sujet d'une illusion ; que, grisé par son succès, il en a oublié ses limites, son intelligence rayonnante finissant par s'hypertrophier pour devenir pur intellectualisme. S'il le suit avec joie et enthousiasme sur les chemins fascinants de la science, il ne veut pas l'accompagner jusqu'au bout : il y a des réserves où la science n'aurait pas sa place.

C'est dans un tel contexte que Freud vient à dénoncer, au nom de la science, les méfaits d'« une éducation religieuse » qui empêcherait l'homme de penser, entraverait son intelligence et serait responsable de son infantilisation : « L'Homme ne peut pas éternellement demeurer un enfant, il lui faut enfin s'aventurer dans l'univers hostile. On peut appeler cela "l'éducation en vue de la réalité" ». Et il ajoute : « Ai-je besoin de vous dire que mon unique dessein, en écrivant cette étude, est d'attirer l'attention sur la nécessité qui s'impose de réaliser ce progrès⁴⁰. » Freud rejoindrait-il le camp d'un Claparède pour réclamer l'avènement d'une éducation définie par la science où

37. S. FREUD, *L'avenir d'une illusion*, P.U.F., Paris, 1971, p. 77.

38. S. FREUD, « Sur une *Weltanschauung* », in *Nouvelles conférences d'introduction à la psychanalyse*, Gallimard, Paris, 1984, p. 229.

39. O. PFISTER, « L'illusion d'un avenir », in *Revue française de psychanalyse*, n° 3, 1977, p. 529.

40. S. FREUD, *L'avenir d'une illusion*, op. cit., p. 70.

l'Intelligence triompherait de la passion ? Antonello Armando l'interprète ainsi quand il qualifie de « scientifique » la formule freudienne et se demande si cette « éducation strictement définie par la science » est possible⁴¹.

La psychanalyse viendrait-elle au secours de l'éducation pour y inscrire une œuvre d'intelligence ? Elle semble en tout cas avoir le pouvoir de s'attaquer aux croyances dérivées des désirs humains, c'est-à-dire de désillusionner, elle qui a un droit particulier de parler au nom d'une *Weltanschauung* scientifique puisque sa contribution a consisté en « l'extension de la recherche au domaine de l'esprit et de l'âme ». Serait-elle à même de penser les répétitions qui minent l'éducation, de permettre une intelligibilité qui ne le cède en rien sur un travail de vérité mais ne souscrit pas forcément à la commune Raison pédagogique ? Freud n'a pas entrepris un tel travail de désillusionnement à l'endroit précisément du rapport de l'éducateur à ce qu'il croit être la Raison scientifique de son acte. C'est néanmoins ce que je me propose de faire, avec cette supposition que la version moderne de l'impossible se rattache, dans le métier d'éduquer, aux présupposés d'une Raison scientifique. Il revient peut-être au troisième métier d'opérer un tel dégagement ; je prendrai ici comme cadre de réflexion mon propre enseignement universitaire à des pédagogues.

2) Une faute capitale

Une passion se développe : connaître l'enfant. Elle fait écho à une inquiétude du début du siècle. Edouard Claparède met en relief cette remarque d'un instituteur : « Nous travaillons avec l'enfant sans le connaître », et il y ajoute en bon protestant : « Telle est notre faute capitale⁴² ». Partout on désigne cette lacune inadmissible, et partout un lien est aménagé : tant que l'on n'aura pas éclairci les problèmes du psychisme enfantin, les plus simples comme les plus compliqués, on ne pourra pas parler d'une solution scientifique du problème. Claparède formule même la possibilité d'une science de l'enfant, et rapporte qu'en

41. A. ARMANDO, *Freud et l'éducation*, E.S.F., Paris, p. 76.

42. E. CLAPARÈDE, *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*, Kundig, Genève, 1916, p. 38.

Allemagne est adoptée une devise, la formule d'un devoir nouveau : « Réformons en nous appuyant sur la connaissance de l'enfant⁴³. »

« Le connaître » : tel est actuellement et toujours le vœu de beaucoup. Des sentiments violents surgissent chez ceux, coupables d'ignorance, qui viennent demander du savoir à l'Université : « Je ne sais pas qui il est, cet étranger qui cause mon désarroi. Il me surprend, il me dérouté, cet autre que moi pourtant si différent. Je l'avais cru reflet de mon miroir, alors que l'image qu'il me renvoie se brouille, je ne le (me) reconnais plus. Il m'échappe, n'est jamais là où je souhaite qu'il soit. Qui me rassurera, dissipera le désarroi où il me laisse, quand il ne devient pas qui je veux ? »

Cette quête actuelle d'un savoir sur l'autre s'adresse naturellement aux théories des sciences humaines qui ont comme objectif d'expliquer par des lois le fonctionnement de l'humain. L'autre à réduire dans sa différence, son étrangeté, est dès lors conçu comme un « objet à connaître » dont on souhaite apprendre la normalité et l'a-normalité. Et l'on ne doute guère qu'il ne se découvre au détour d'une page. Parcours livresque, égrenage de statistiques et d'hypothèses, c'est l'enquête menée parmi les sciences humaines pour saisir enfin les morceaux de son corps, pour assembler les bribes de son âme, à la recherche « du sujet idéal et unique d'une théorie », de cette « intuition, voire contemplation dont on suppose que la connaissance exhaustive nous permettrait d'entendre aussi bien tout son passé que son avenir »⁴⁴.

Nous saluons cette nouvelle passion surgie au début du siècle. Qui mettrait en doute qu'elle ne se soutienne pour le bénéfice de l'enfant ? Pourtant, à la voir s'actualiser aujourd'hui, il semble bien qu'il y serait davantage question du profit qu'un adulte pense en retirer pour lui-même : désir de gagner une légitimité, de dépasser l'amateurisme pour accéder à la maîtrise supposée du spécialiste : volonté de comprendre pour se rassurer, atténuer l'angoisse et colmater le vide insupportable ; rêve d'une

43. E. CLAPARÈDE, « Un institut des sciences de l'éducation et les besoins auxquels il répond », *op. cit.*, p. 25.

44. J. LACAN, *Le moi dans la théorie de Freud et dans la technique de la psychanalyse*, Seuil, Paris, 1978, p. 260.

garantie des erreurs dommageables pour le narcissisme ; acquisition de certitudes et bannissement du sentiment déroutant de ne pas comprendre.

A ceux qui espèrent que le savoir acquis sur les bancs d'une Université se traduira automatiquement par une plus-value de compréhension lorsqu'ils auront dans leur métier à rencontrer un autre être vivant, je raconte que, depuis le temps de Freud, la psychanalyse s'est confrontée dans son acte à l'usage de la théorie et qu'elle a dû se défaire de l'image technicienne de l'augmentation des connaissances liée à l'assurance d'une compétence, et donc d'une efficacité.

Je m'applique ainsi à faire le tour de ce à quoi nous avons abouti : ces quelques certitudes, dont celle formulée par Jacques Lacan qui écrit que dans le rapport à l'autre, la question n'est pas tant de « retrouver dans un cas le trait différentiel de la théorie et de croire expliquer pourquoi votre fille est muette — car ce dont il s'agit, c'est de la faire parler, et cet effet procède d'un type d'intervention qui n'a rien à faire avec la référence au trait différentiel »⁴⁵. C'est dire, à tous ceux qui espèrent, que le savoir théorique ne se mue pas forcément en pouvoir thérapeutique ; que le savoir appris de l'extérieur ne se transforme pas en compréhension immédiate de ce qui se passe dans la singularité d'une rencontre ; que la vérité de la théorie n'est pas celle du sujet, et que l'autre-vivant excède toujours la théorie qui a pu en être construite préalablement. Je souligne non seulement la différence existant entre le savoir accumulé et le savoir en jeu dans la relation à l'autre, mais je propose également un peu d'histoire des sciences pour déceler les pouvoirs et les limites d'une construction théorique de l'humain.

La quête d'un savoir déjà-là n'est point par cette démarche annulée, mais rendue insuffisante dans la relation à l'autre. Je soutiens que nulle garantie ne peut être donnée, nulle assurance fournie à l'avance par l'apprentissage des théories des sciences humaines. Devant ceux qui, dans leur métier, ont affaire à d'autres vivants, je défais en quelque sorte la croyance qu'il suffit d'apprendre pour connaître l'autre et qu'un diplôme permet de devenir efficace. Faire partager ces quelques certitudes :

45. J. LACAN, *Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*, Seuil, Paris, 1973, p. 15-16.

épistémologiques produit des effets intéressants. Chacun, renvoyé à lui-même dans son rapport au savoir, reconnaît sa quête pour ce qu'elle est : une tentative de colmater le désarroi intérieur et l'incompréhension extérieure. Chacun comprend que ce passage par le Savoir lui est essentiel puisqu'il l'aide à sortir de ses lieux communs, mais il n'espère plus en une maîtrise préalable, en une rentabilité immédiate, en un usage de la Théorie transférée sans autre forme de procès sur celui qu'il rencontre.

Je ne me suis que trop confrontée à un usage pervers du savoir dans la relation éducative pour ne pas inscrire la nécessité d'une telle réflexion. Combien tentent, croyant bien faire, de rapporter l'enfant, par exemple, à ce qu'ils en ont appris ? En lui, l'adulte croit reconnaître la théorie incarnée. Heureux et rassuré sur sa propre intelligence, il risque une explication : « C'est parce que », profère-t-il. Fier de ce qu'il sait, il veut prodiguer des conseils. Il ne peut comprendre que ses efforts restent sans effet, dans le meilleur des cas ; ou pis, qu'ils ne provoquent que rejet, fermeture et violences. Il tient alors en réserve d'autres explications ; puis à force de se heurter au refus de changer, il renoue parfois avec les vieilles assertions sur l'incubabilité, la méchanceté foncière, voire l'inintelligence définitive de celui qui résiste.

Ce parcours-là est au fond banal. Mais s'il est un coupable, ce n'est pas ce malheureux usager du savoir ; c'est celui qui lui a fait croire en un savoir tout-puissant, taisant l'éthique d'un usage et les limites des théories. La volonté de maîtrise ne rencontre que trop souvent sa validation sur la scène universitaire, ou tout au moins un silence qui la laisse en l'état. Certes, l'Université transmet le savoir acquis — c'est sa fonction. Mais lorsqu'elle s'adresse à des hommes et des femmes qui, dans leur métier, sont confrontés à de l'autre, l'absence d'interrogation sur les abus possibles du savoir ne relèverait-elle pas de la faute professionnelle ? Les pédagogues sont néanmoins partiellement protégés par la réalité contraignante de leur pratique quotidienne ; ils en oublient le « savoir psy » dans le feu d'une action qui impose sa loi. Et voilà les théories d'un côté, la pratique de l'autre, partage schizophrénique qui n'apporte aucun dégagement : ni la science ni l'intelligence ne triomphent, bien au contraire, puisqu'en fait le praticien est laissé sans repérage opérant, sans intelligibilité effective de son acte.

Ne pourrait-on reconnaître, enfin, que le pédagogue est dans

son rapport au savoir, à sa construction et son usage, plus proche de la position du psychanalyste que du chercheur en sciences humaines ? Mais, dira-t-on, n'est-ce pas imprudent de priver de maîtrise celui qui la réclame dans un métier que l'on assure relever de l'orthopédie et se trouver lié à un savoir incarné dans l'adulte ? Comme le pédagogue refuse souvent toute confrontation aux sciences humaines parce qu'il se sent incapable d'en faire un usage immédiat, inscrire cette incapacité comme constitutive de sa pratique et démystifier le savoir lui en rend, paradoxalement, l'accès possible.

3) *Comprendre pourquoi*

A tous ceux qui formulent un premier questionnement : « mais dites-nous pourquoi il ou elle est muette », « pourquoi il est agressif », « pourquoi il n'y arrive pas », je réponds qu'il n'y a pas de causalité psychique simple ; derrière un symptôme se tisse l'enchevêtrement d'une histoire qui échappe au sujet et devant laquelle nous sommes ignorants même si ce qu'il donne à entendre est facilement descriptible. Je soutiens que cette parole apparemment stupide, déviante par rapport à la logique habituelle, est parole d'intelligence, d'une intelligence autre : celle de l'inconscient et du fantasme ; parole masquée qu'il s'agit d'entendre mais que nous ne pouvons réduire par avance avec notre savoir. Je pose la question inhabituelle : « l'autre n'aurait-il pas toujours raison ? », à l'endroit d'une propension à lui faire porter le poids de la faute, de son incapacité. Je fais glisser la pensée : le sens du symptôme n'est pas forcément à chercher là où il surgit, l'« organe » atteint ne nous donne pas la clé d'une explication. Je donne à entrevoir ainsi que derrière la description de ce « qui ne va pas », il y a toujours la construction singulière d'un sujet. Bien évidemment, il me faut parler d'inconscient ; du passé toujours imparfait et jamais passé composé ; d'une théorie du sujet qui ne le rabat pas sur une unique volonté ; et du grandissement avec de l'autre, et des accidents de désir qui y sont liés et de bien d'autres choses encore.

La demande d'explication survient dans l'ombre de toute demande de savoir. Il ne s'agit pas de l'évacuer mais de la déplacer. Elle appartient à un débat épistémologique plus général, où les Dilthey et Schlegel ont affirmé que les sciences humaines a comme caractéristique d'avoir comme enjeu non une expli-

cation mais *une compréhension*. La différence est essentielle. Dans l'explication, c'est le rapport à la théorie qui importe. Celui qui veut expliquer s'efface en quelque sorte derrière la théorie à laquelle il se réfère, son projet étant de s'en faire l'exact interprète pour être capable de la relier au fait particulier, pour reconnaître la loi générale dans son émergence ponctuelle. L'objectif est donc de maîtriser suffisamment la théorie pour être en mesure de lire les signes particuliers et les engager dans une explication conforme. Le « je » se dissout dans le savoir, il s'inclut dans une théorie qui le dépasse puisqu'elle a comme caractéristique d'être socialisée, publique, reconnue valide par plusieurs. C'est donc à un exercice de maîtrise logique que nous sommes conviés : il s'agit de « retrouver dans un cas le trait différentiel de la théorie et expliquer pourquoi votre fille est muette »⁴⁶.

La possibilité d'expliquer devrait dans un tel registre déboucher ensuite sur une adéquation de l'acte, un « savoir que faire », la définition d'une intervention adéquate, l'accès à une solution pour l'autre. Cette certitude s'alimente au modèle médical, à l'idéal d'un diagnostic qui à la cause fait correspondre le juste remède. Elle donne le faux espoir d'une maîtrise intellectuelle accessible alors qu'en regard des priorités de leur pratique, les pédagogues n'en auront jamais ni les moyens ni le temps, quelle que soit la formation approfondie qu'ils reçoivent. Ainsi, même si d'aventure l'hypothèse explicative productrice de la solution s'avérait pertinente dans la relation à l'autre, j'inviterais les pédagogues à ne pas s'engager sur un tel chemin. Nous voyons déjà opérer les « parce que » sociologique et psychologique dans le monde de l'enseignement ; ils sont caricaturaux, recherchent un coupable et débouchent sur une impuissance, l'explication venant là prouver qu'on ne peut rien y faire.

La clinique psychanalytique a déjoué le pouvoir d'une explication causaliste et la maîtrise technicienne. Il nous faut écouter attentivement les conseils que Freud se donne la peine d'adresser aux psychanalystes. Ne leur dit-il pas : « Il convient que nous prêtions à tout la même attention "flottante" suivant l'expression que j'ai adoptée », sinon on « court le risque de ne trouver que ce que l'on sait d'avance ». Ce qu'il faut éviter : conformer son choix à son expectative. Freud s'exprime en termes plus clairs encore lorsqu'il assure à ses lecteurs que :

46. *Ibid.*

« Les meilleurs résultats thérapeutiques s'obtiennent lorsque l'analyste procède sans s'être préalablement tracé de plan, se laisse surprendre par tout fait inattendu, conserve une attitude détachée et évite toute idée préconçue. Comment faut-il alors que l'analyste procède ? Il devra passer, suivant les besoins, d'une attitude psychique à une autre, éviter toute spéculation, toute rumination mentale pendant le traitement, ne soumettre les matériaux acquis à un travail de synthèse qu'une fois l'analyse terminée⁴⁷. »

Le conseil n'est-il pas étonnant, qui impose aux analystes de faire table rase de leur savoir, de faire attention à ne pas trouver ce à quoi ils s'attendent, avec, comme perspective, un succès lié à un effet de surprise ? Le pouvoir thérapeutique ne serait donc pas consécutif à une maîtrise théorique et si le savoir théorique préalable de l'analyste est nécessaire, il aurait à être suspendu au moment de la rencontre. Jacques Lacan l'affirme avec des mots simples : « Ce que le psychanalyste doit savoir : ignorer ce qu'il sait ». Il se plaît à le répéter : « Le fruit positif de la révélation de l'ignorance est le non-savoir qui n'est pas une négation du savoir, mais sa forme la plus élaborée⁴⁸. »

Tout nous pousse à renoncer à l'exercice explicatif, mais à quelle vacance de pensée sommes-nous alors laissés ? Pour assurer une intelligibilité de l'action, vaut-il la peine d'abandonner l'explication pour retrouver le registre d'une compréhension ? Certes, dans l'acte de compréhension, le sujet n'est pas évacué, il est même renvoyé à lui-même dans la singularité d'un rapport de soi à l'autre. Cet acte en appelle à un travail constant où la théorie n'est plus au centre : elle fournit tout au plus la possibilité de tisser des liens, d'entendre, d'être surpris, ouvert aux signes visibles et invisibles, en épousant l'ensemble d'une situation sans en privilégier aucun des éléments. L'acte de compréhension engage la pensée dans la dimension d'une intersubjectivité : advenant dans la singularité, il n'est qu'une reconstruction partielle et parcellaire d'un sens là où il n'y en avait pas, et il exige l'aménagement d'un espace particulier de réflexion après coup. Freud ne disait-il pas aux pédagogues : « L'on ne

47. S. FREUD, « Conseils aux médecins », in *La technique psychanalytique*, P.U.F., Paris, 1967, p. 62, p. 65.

48. J. LACAN, « Variantes de la cure-type », in *Écrits*, Paris, 1966, p. 349, p. 358.

peut être éducateur que si l'on est capable de participer à la vie psychique de l'enfance, et si nous ne comprenons pas les enfants, nous autres adultes, c'est que nous ne comprenons plus notre propre enfance⁴⁹. »

Dans l'espace de la clinique psychanalytique, certains assument cependant que trop vouloir comprendre nuit. Lacan écrit ceci : « Combien de fois ne l'ai-je pas fait observer à ceux que je contrôle quand ils me disent — *J'ai cru comprendre qu'il voulait dire ceci, et cela* — une des choses dont nous devons le plus nous garder, c'est de comprendre trop, de comprendre plus que ce qu'il y a dans le discours du sujet. Interpréter, ajoute-t-il, et s'imaginer comprendre, ce n'est pas tout à fait la même chose, c'est exactement le contraire, je dirais que c'est sur la base d'un refus de compréhension que nous poussons la porte de la compréhension psychanalytique⁵⁰. » S'il y a ainsi bénéfice à déplacer la volonté d'expliquer, les pédagogues, face à l'enfant singulier, auraient avantage à s'abstenir de vouloir trop comprendre, c'est-à-dire obtenir les renseignements à partir desquels ils croient une telle compréhension possible. De par la priorité de leur pratique, ils ne peuvent reconstituer la constellation de désirs du sujet, mais il leur reste à instaurer une intelligibilité partielle à la dimension de ce qui se passe à l'intérieur de l'espace qui les lie à l'enfant.

Révéler de la sorte les interrogations des analystes quant à leur pratique clinique ne revient pas à céder à un mimétisme. Nous avons à préserver les pédagogues de la tentation toujours présente de prendre ce qu'ils supposent être la position fascinante du psychanalyste. C'est en dévoilant les difficultés rencontrées et les règles éthiques forgées, que nous parvenons à instaurer plus de prudence, à assigner les limites positives dans lesquelles leur travail opère, à mettre en place les repères possibles qui guident leur action. Cela consiste à ne pas taire, pour défaire l'image identificatoire et le mirage d'un même ; à faire accepter aux pédagogues qu'ils soient privés d'une réponse à leur pourquoi tout en ayant entrevu la complexité du psychisme ; à leur recommander de prendre une position attentive sans céder

49. S. FREUD, « L'intérêt de la psychanalyse », in *Résultats, idées, problèmes*, op. cit., t. I, p. 212.

50. J. LACAN, *Les écrits techniques de Freud*, Seuil, Paris, 1975, p. 87.

pour autant à l'observation ; à reconnaître avec eux les limites de leur intervention sans les leurrer sur la maîtrise d'un savoir : autant de pertes et de gains qui sont les conditions nécessaires — mais pas encore suffisantes —, pour qu'advienne une morale de leur acte, pour que soit accueilli l'enfant dans sa différence et pour que jamais ne cesse leur inventivité.

4) *Ne pas en rêver*

Il arrive qu'avec une honte non dissimulée l'on me fasse part des sentiments qui ont émergé au moment, par exemple, d'une séparation douloureuse d'avec une personne en crise. La stupéfaction habite encore mon interlocuteur lorsqu'il avoue avoir rêvé de cette personne alors qu'il est dans un rapport professionnel avec elle. Je tente alors de reconstituer avec lui les marches de son raisonnement : « Puisque j'ai fait profession "de l'autre", celui-ci doit me rester extérieur, je n'ai pas à en être marqué ; je dois rester neutre. Je ne puis tolérer que des sentiments surgissent en moi face à cet autre, je n'ai pas à me laisser ainsi envahir. Où s'arrêterait ma profession si la personne dont je m'occupe me poursuit jusque dans l'intimité de ma nuit ? »

A ce désarroi qui s'origine dans un souci de technicité et de professionnalisme à la mode, je réponds qu'être professionnel ne signifie pas ne pas être « touché » par l'autre mais bien savoir que faire des sentiments qui émergent inévitablement du côté de l'homme ou de la femme de métier. Je parle de cette relation que la psychanalyse a qualifiée d'intersubjective, où le « je » sujet de l'acte ne manque pas d'être éprouvé par celui qu'il rencontre, d'être marqué dans son psychisme par cet autre qui réveille les conflits irrésolus et l'histoire inconsciente, révélatrice des mensonges et des faux-semblants. Toute l'expérience psychanalytique est là pour désigner cette subjectivité inaliénable quand il s'agit d'une rencontre entre au moins deux êtres humains. Reconnaître ses sentiments et non les dénier, telle est la première démarche. Les autoriser et non les repousser. Ensuite désigner leur place comme outils de travail et signaux à entendre. Ne pas fermer les yeux sur les phénomènes d'amour et de haine, d'agacement et de proximité, et renvoyer à lui-même celui qui est si vite certain que tout est à mettre sur le dos de qui il rencontre.

« On n'a jamais dit que l'analyste ne doit jamais éprouver de sentiments vis-à-vis de son patient. Mais il doit savoir, non seulement ne pas y céder, les mettre à leur place mais s'en servir adéquatement dans sa technique⁵¹. » Le pédagogue n'a pas à s'engager dans un tel travail avec chacun des enfants qu'il côtoie, l'entreprise s'avère impossible et non souhaitable. Lui faire en revanche savoir que, dans la relation intersubjective, il est convoqué avec son histoire ; que ses agacements, son sadisme et son amour le concernent tout autant que celui à qui il les adresse parfois. Lui donner à entendre qu'il n'échappe pas à sa subjectivité, qu'elle est présente au départ : cela permet souvent — à l'instant où cette subjectivité devient trop envahissante —, d'en parler, au moins ; au mieux, de s'y repérer ; de toutes les façons de ne pas être dans la méconnaissance de son pouvoir. Dans la relation à l'autre, tout est question de distance : « en rêver », comme se le reprochait mon interlocuteur, est effectivement signe d'une possible confusion. Maintenir une bonne distance ne découle cependant pas du postulat d'une neutralité professionnelle, mais d'un travail de parole qui ne renie rien de ce qui est éprouvé, un travail qui consiste non à comprendre à tout moment ce que représente tel ou tel enfant pour soi, mais à se dessiner quelques points de repères dans le dédale des rencontres humaines.

Comme le psychanalyste, le pédagogue part de sa subjectivité, quels que soient les garde-fous qu'il s'est utilement donnés. Freud reconnaît que c'est là que réside la difficulté majeure, puisque cet être humain n'est pas meilleur que les autres. Il le reconnaît déjà pour le psychanalyste qui est passé par l'expérience analytique. Que dire alors de la difficulté rencontrée par tous ceux qui font de « l'autre » leur métier, déniaient y être psychiquement impliqués, et qui se refusent jusqu'à la perspective d'y introduire une réflexion ? La subjectivité est le lieu de toutes les méprises, méconnaissances, fausses rationalités et confusions : personne n'y échappe. Elle devrait être rendue moins prégnante : peut-on prétendre y réussir en la niant, en refusant de la tenir pour une donnée de départ ?

51. *Ibid.*, p. 42.

5) *L'inévitable intuition*

Souvent, au détour d'une conversation ou dans l'espace d'un travail, un praticien finit par me confier à peu près ceci : « Les théories servent-elles vraiment à quelque chose ? Voyez, quand un enfant est là, devant moi, hurlant et gesticulant, stupéfait et muet, pleurant ou n'arrêtant pas de rire ; enfin lorsqu'un enfant vivant me sollicite directement, dans l'urgence je n'ai guère le temps de me demander ce que diraient ou feraient Winnicott, Freud ou Piaget en cette circonstance. Dès lors n'est-ce pas mon intuition qui m'est plus précieuse, plus essentielle pour guider ma réponse — qu'elle soit parole, geste ou silence —, que toutes les théories qu'il m'aurait fallu apprendre ? » Dans l'espace de leur pratique, les éducateurs disent ne s'y prendre que rarement d'une manière logique et intellectuelle ; ils n'ont pas le temps de déduire ni d'appliquer, et si d'aventure ils le font, ça tombe mal et ça sonne faux. Parfois, ils affirment aussi que le passage par la théorie les a distancés de leur action, que quelque chose s'est comme cassé d'avoir été trop analysé.

A l'instant d'une réponse, au moment d'une décision, ils ne peuvent pas dire ce qui s'est passé. Cela leur est venu on ne sait d'où ; cela s'est imposé, est devenu une évidence sans qu'ils en sachent la provenance : comme en dessous, inconsciemment. Une certitude les habite : cela leur vient de l'intérieur sans intervention d'une réflexion rationnelle ou déductive. Telle est l'expérience au nom de quoi ils parlent et qui les engage dans des extrapolations aventureuses. Au nom de cette intuition, de cet instinct, la résistance s'organise alors contre l'accès aux théories, qualifiées d'inutiles.

Il me faut reprendre avec eux les termes de cette expérience, sans mépris, ni ricanement. Il ne sert à rien de rejeter l'intuition, ni de laisser croire qu'elle serait le mode infaillible de connaissance du vivant. J'en appelle à la définition qu'en donne Bergson : « Cette espèce de sympathie intellectuelle par laquelle on se transporte à l'intérieur d'un objet pour coïncider avec ce qu'il a d'unique et par conséquent d'inexprimable » : la seule fonction, selon lui, qui puisse atteindre le vivant, un *vivant* caractérisé par sa mobilité et son rapport particulier au temps, par sa singularité. Je reviens au philosophe surtout pour souligner avec lui que l'intuition n'est pas, comme on le suppose trop

vite, en opposition avec une pensée analytique, discursive et déductrice.

Certes, Freud la met au compte d'une illusion, de l'accomplissement de désir ; Carl-Gustav Jung, lui, s'y fie. Là encore, le passage par la philosophie donne à cette expérience un statut différent, participant d'un débat d'idées : les pédagogues ne sont pas en retard d'une pensée comme on le sous-entend parfois ; ils ne partagent pas avec les femmes, les enfants et les primitifs « un reste de pensée ancienne », une survivance magique qui aurait dû disparaître depuis longtemps. Non. Mais il ne s'agit pas de s'en tenir aux apparences, à l'intuition comme si elle touchait juste à chaque fois, comme si elle était immédiatement en accord avec la complexité de la situation. Tout au contraire. L'intuition première risque de nous laisser précisément dans l'erreur, dans l'aveuglement, là où le soi et l'autre sont confondus ; à s'y fier uniquement, aucune chance de sortir du moi, de la névrose, des préjugés et projections imaginaires qui enferment.

Il nous faut tout à la fois reconnaître que l'intuition est nécessaire dans l'urgence, mais aussi qu'elle est susceptible de nous indiquer notre erreur. Le mot tabou est prononcé. La peur est grande de commettre une erreur, et ce qu'on cherche désespérément dans le Savoir, c'est justement à l'éviter, avec la conviction que dans le rapport à l'autre la réponse devrait être juste du premier coup. Cependant cela se passe rarement dans un tel idéal et c'est bien de l'erreur reconnue que naît la possibilité de parvenir à un dégagement de connaissance, avec l'échec que commence le désillusionnement. Certes, s'il y a des fautes professionnelles à ne pas commettre, il convient de découvrir que l'erreur est bénéfique, et que, dans la relation intersubjective, la « justesse » ne nous appartient pas en propre ; une parole non entendue, un espace que l'autre ne s'approprie pas, une solution dédaignée, un geste qui fait pleurer, un silence qui provoque la fermeture sont autant d'indices qui incitent à poursuivre.

« Jamais l'émerveillement d'un esprit n'est si grand que lorsqu'il s'aperçoit qu'il a été trompé. Cet émerveillement, ce réveil intellectuel, est la source d'une intuition nouvelle, toute rationnelle, toute polémique, qui s'anime dans la défaite de ce qui fut une certitude première, dans la douce amertume d'une

illusion perdue⁵² », affirme Bachelard. Comment prendre la mesure de nos erreurs ? Telle est la question. Si nous restons dans l'intuition, alors, comme le dit Winnicott aux médecins⁵³, rien ne désigne les « trous de notre connaissance ». La possibilité d'entendre l'erreur survient bel et bien du passage par la théorie : c'est le recours à ce qui a été lu qui permet de penser l'intuition première et l'impact qu'elle a entraîné ; c'est la traversée opérée dans les livres qui autorise à revenir après coup sur ce qui s'est passé, non pour expliquer ni intellectualiser mais pour entendre ce qui se cache derrière une réponse, celle de l'autre et la nôtre. Les deux expériences ne sont pas en opposition, elles se complètent.

La compréhension d'une situation complexe n'est jamais immédiate, elle se construit à force de signes de part et d'autre. Elle est la conséquence d'un travail que personne ne peut faire à la place de quelqu'un d'autre. C'est à la solitude d'une telle reconstruction que chacun est renvoyé, une solitude que nous reconnaissons semblable à celle de l'écrivain d'intelligence avec son art, à celle du psychanalyste avec son patient. Nul savoir, nulle garantie ne viennent colmater la difficulté consécutive à cette solitude, si ce n'est une parole échangée plus tard avec ceux qui acceptent d'en être le support.

Lorsque Bergson parle de l'intuition ultime du philosophe ou du romancier, il affirme qu'elle ne surgit qu'après un très long travail, l'accumulation de matériel, de données, de faits, qu'elle se prépare de longue date même si, apparemment, rien ne filtre. Pour qu'elle adienne à un moment donné, à la bonne occasion, surprenant celui qui en est le théâtre, il lui faut le temps d'une incubation : il n'y a d'intuition qu'alimentée par autre chose, et même si elle ne recourt pas à une réflexion consciente, elle se base sur les données de la connaissance.

Un tel mouvement a été reconnu par bien de nos prédécesseurs, par Ferrière par exemple, qui recommandait au pédagogue de partir « du sain bon sens qui est une intuition mal dégrossie, sujette à l'erreur, mais qui n'en reste pas moins l'instrument le moins mauvais dont dispose l'être humain en pré-

52. G. BACHELARD, « L'idéal discursif », in *Etudes*, Vrin, Paris, p. 90.

53. D.W. WINNICOTT, « Pour une étude objective de la nature humaine », in *L'enfant et le monde extérieur*, Payot, Paris, 1972, pp. 91-101.

sence de l'inconnu, dans les situations où il faut agir coûte que coûte et où l'abstention serait plus désastreuse qu'une action même empirique ». Puis, disait-il, il s'agit de « s'éclairer auprès des hommes qui savent ce que nous ne savons pas ou ce que nous savons mal », et ensuite, « digérer la science, l'assimiler, en faire la chair de sa chair et le sang de son sang⁵⁴ ». Personne n'échappe à cette dialectique dans la construction d'une intelligence du vivant. Rejetée par le rationalisme, prônée par le subjectivisme, l'intuition est l'otage des uns et des autres avec la seule perspective d'une alternance du tout et du rien. Lui faire retrouver une place entre une pensée discursive et une pensée dite irrationnelle est peut-être la seule manière de surmonter ce grippage d'une histoire.

6) Espace pour une intelligibilité

Pas de garantie préalable, pas de compétence a priori, pas de savoir rassurant, alors quoi à la place ? Pour qu'une mise en réflexion soit envisageable, il faut accepter la perte de l'illusion scientifique tout en maintenant le désir d'une intelligibilité à la mesure de la singularité d'une rencontre de sujet à sujet et non de sujet à objet : un travail constant puisque tout reste encore à penser après que cela se soit passé. La psychanalyse ne s'est pas complètement débarrassée pour elle-même du double écueil d'une dévalorisation ou d'une survalorisation de sa construction théorique. Elle n'a cessé, selon les époques et les individus, tantôt d'être « réduite à une affaire de tact ou de finesse, à une sorte d'art ou de manière », tantôt d'être poussée vers un « dogmatisme et un fétichisme théorique⁵⁵ », comme le formule Paul Bercherie. En inscrivant la psychanalyse dans la *Weltanschauung* scientifique, en forçant le psychanalyste à être amoureux de la vérité, Freud ne s'est pas mépris sur l'ampleur des obstacles, puisqu'il lui a semblé un instant que ce métier-là en devenait comme impossible. Le métier d'éduquer a certes d'autres priorités, il doit éviter l'instauration de relations duelles, il se soutient également de la présence d'objets tiers

54. A. FERRIERE, *L'école active*, Genève, 1922, p. 26.

55. P. BERCHERIE, *Genèse des concepts freudiens*, Navarin, Paris, 1983, p. 387.

comme le Savoir et la Classe, mais il ne peut espérer instaurer une intelligence de son acte qui ne cède ni au rationalisme ni au subjectivisme qu'en abordant les contraintes d'une relation à l'autre-vivant. La psychanalyse lui est en cette occasion un guide.

Il y aurait encore beaucoup à dire ici, sur le rêve thérapeutique des pédagogues ; leur rapport à la parole ; l'aménagement institutionnel de lieux pour penser ensemble leur pratique ; le mode d'écriture et de transmission d'un savoir enfin constitué ; la possibilité ou non d'engager un tel travail à partir d'une unique parole d'enseignement universitaire ; les illusions non encore défaites ; la nécessité de la reconstruction d'un savoir privé et d'un *style* qui est, lui, non enseignable. Je suspendrai cependant ici cette entreprise inaugurée par la conviction que les trois métiers réunis le seraient aujourd'hui par leur commune difficulté à penser leur action.

IV

PENSER L'IMPOSSIBLE

1) *L'impossible comme affirmation*

Dans son texte de 1937, Freud associe les trois métiers au fait que, pour chacun d'eux, « on peut d'emblée être sûr d'un succès insuffisant ». L'impossibilité serait donc attachée à la finalité, à l'absence de réussite au regard des objectifs. Quelque chose vient déjouer les plans, le succès final est aléatoire. Tout son article de 1937 tourne autour de la problématique de la « fin de l'analyse », autour de la grande inconstance des résultats même si on ne vise ni la guérison, ni la perfection psychisme, ni le bonheur. Certes, la « fin » peut être pensée théoriquement, mais dans la pratique, elle semble irréalisable. Le succès n'est pas assuré, Freud en décèle les causes autant dans la constitution du psychisme que chez le psychanalyste humain, trop humain, dont dépend l'issue de l'analyse.

Deux interprétations sont ici envisageables : soit cette imperfection provient de la jeunesse de la psychanalyse, soit elle doit être comprise comme l'un de ses caractères intemporels ; ou bien

ce succès insuffisant se donne comme un échec à réduire, ou bien il relève d'une qualité à préserver. Dans son article, Freud ne cesse d'évoquer la première de ces hypothèses : peut-être n'en sait-il pas encore assez ; peut-être ces résultats insuffisants découlent-ils de l'ancienneté des cas sur lesquels il fait reposer sa réflexion ; peut-être que, plus tard, lorsqu'on n'en sera plus aux balbutiements, cette particularité s'estompera : un succès assuré est alors reporté sur le futur, l'inconstance actuelle mise sur le compte d'une construction théorique encore mal assurée. Il y a de cela dans les propos modestes, voire précautionneux de Freud.

Cependant, en apposant la psychanalyse aux deux autres métiers impossibles, c'est comme s'il ne pouvait se défaire complètement de l'idée que ce succès insuffisant est une donnée incontournable. Il assure que c'est d'emblée que nous sommes certains d'« échouer », pour reprendre le terme fort. Au fond, si la fin est toujours incertaine, le succès insuffisant est en revanche prévisible dès le départ ; la déception et l'impuissance sont au commencement. En faisant porter l'impossible sur la finalité, il confronte l'acte de la psychanalyse à une non-finitude fondamentale, constitutive en quelque sorte. Les deux autres métiers connus de plus longue date participeraient de la même impuissance, la psychanalyse suivant leur trace.

Je laisserai aux psychanalystes le soin de décider s'ils tiennent ce succès insuffisant pour un accident de leur histoire ou une caractéristique de leur action. En fait, il convient ici de se demander si la plaisanterie sur les trois métiers impossibles, un jour, n'aura plus de pertinence, ou si elle est condamnée à resurgir indéfiniment. Un tel choix est très certainement philosophique et je ne m'y déroberai pas. Je propose que ce n'est que dans le registre d'une positivité ignorante que l'impossible est reçu comme une blessure narcissique, comme un défaut ; il nous suffit de lire les très belles pages de Maurice Blanchot dans son ouvrage *L'espace littéraire* pour s'en convaincre.

Lorsque Blanchot pense la « littérature et l'expérience originelle », lorsqu'il cerne les caractères de l'œuvre d'art, ces mots font irrésistiblement écho aux nôtres. Lui aussi évoque cet impossible de l'œuvre. L'écriture n'advient que par cette impossibilité qui « n'est plus privation mais affirmation ». Elle est puissante dans l'acceptation de son impuissance à aboutir. « L'œuvre pour l'artiste est toujours infinie, non finie », affirme-t-il

en reprenant la pensée de Paul Valéry qui définissait ainsi la maîtrise dans l'art : c'« est ce qui permet de ne jamais finir ce qu'on fait. Seule la maîtrise de l'artisan s'achève dans l'objet qu'il fabrique » ; l'œuvre, elle, est « cet événement singulier qui se dévoile comme n'appartenant pas à la maîtrise de l'accomplissement⁵⁶ ». Blanchot dénoue les fils de l'art, cette passion subjective pour l'absolu. La communauté de sa pensée avec la nôtre n'est pas un hasard : il parle d'une œuvre d'écriture, nous parlons d'une œuvre de chair et de sang, d'une œuvre vivante. Comment aurions-nous la prétention d'atteindre sa finitude, alors que tout artiste a depuis longtemps compris l'impossibilité d'un tel achèvement ? Seule la mort est « la possibilité de l'impossibilité⁵⁷ ». La tension de notre acte vers la construction de l'autre n'a de sens que si l'impossible demeure à son horizon.

2) Du côté de l'éducation

Si un succès insuffisant devait trouver son exemple, l'éducation le lui fournirait. Pour certains, c'est là tout son tragique ; pour d'autres, une question de liberté humaine. Ceux qui veulent forger un « autre » à leur mesure, selon un plan établi et des finalités posées là pour son Bien, s'aperçoivent un jour que cet autre déjoue leur plan, le transforme, et resurgit là où ils ne l'avaient pas prévu, les mesures éducatives qu'ils avaient crues efficaces se retournant en leur contraire. Et si d'aventure il s'avère que leur maîtrise réussisse, qu'on obéit à leur vœu préalable, qu'on suit leur route, il arrive un moment où la surface se craquelle, et le symptôme apparaît. Un malheur advient lorsque le projet est par trop fidèlement suivi : le vivant est objectivé, tué dans sa singularité, empêché d'accéder à sa position de sujet inaliénable. La vie se venge, se riant des meilleures intentions comme des pires. Quelle serait donc la norme qui permettrait de juger de la réussite ou de l'échec ? Certains ont assuré que précisément le succès d'une éducation résiderait dans le fait qu'elle échoue : celui qui en est l'objet contrecarre le pro-

56. M. BLANCHOT, *L'espace littéraire*, Coll. Idées, 1968, p. 297, p. 300.

57. E. LEVINAS, cité dans J. DERRIDA et Pierre-Jean LABARRIÈRE, *Altérités*, Osiris, Paris, 1986.

jet forgé pour lui et se retrouve advenir comme sujet dans la différence et la séparation. Et vice versa : une éducation réussie aux yeux de celui qui l'assure, s'avère un échec au regard de celui qui la subit.

Si l'éducation est le lieu exemplaire du pouvoir et de la puissance, son succès insuffisant atteste que ce pouvoir est néanmoins limité : l'humain échappe aux prédéterminations ; il résiste aux tentatives normatives comme à l'entreprise totalisante. Si ce pouvoir s'actualise à ses dépens, rarement il atteint ce qui est voulu : l'autre se sauve comme sujet, jusque dans sa propre destruction, jusqu'à la folie. Cela nous oblige à postuler son irréductibilité, comme garantie d'une liberté mais dont le prix est très lourd à payer en souffrances psychiques. Ce sont en matière d'éducation les certitudes forgées d'avance qui mutilent. Il n'y a pas de mesures d'ensemble, ni de règles pour tous, affirmait André Répond. Le seul moyen de ne pas céder à l'incompréhension violente que suscite le projet déjoué, est peut-être d'être en mesure de reconnaître qu'au départ il y a de l'inconnaissable dans la rencontre qui se tisse entre l'enfant et ceux qui l'ont engendré, et d'accepter qu'un savoir se construise au jour le jour avec, comme seul repère, la reconnaissance chaque fois éprouvée de cet enfant-là comme sujet, et non comme objet de mesures rationalisées, fût-ce au nom de la psychanalyse. Personne ne réduira dans l'avenir cet impossible, notre seul progrès serait de l'entendre non plus comme un malheur mais comme constitutif de notre rapport à l'autre-sujet.

3) Flux et reflux historique

L'histoire ne montre-t-elle pas la pédagogie, de tout temps, condamnée à un succès insuffisant ? J'ai toujours été curieuse de ces vérités que chaque génération découvre comme si elles n'avaient jamais été prononcées et dont l'historien retrace la récurrence. Edouard Claparède pensait que la science aurait enfin l'autorité de les inscrire définitivement, d'assurer leur succès pour la génération suivante.

Prenons l'exemple de la *pédagogie psychanalytique*. Au début, tous les espoirs étaient permis. Sigmund Freud, Sandor Ferenczi se prirent à penser que l'éducation reformulée par la psychanalyse irait jusqu'à prévenir les névroses ; qu'une telle

transformation serait en mesure de créer le bonheur des générations futures. Tout le monde s'accorda à clamer que l'éducation était nocive. La psychanalyse occupa dès lors une fonction critique : critique d'une éducation répressive, aboutissant à une « cécité introspective » pour reprendre les mots de Ferenczi, à un refoulement des pulsions et une débilité de l'individu. Une pédagogie fondée sur « la compréhension » et non plus sur les dogmes, était réclamée tout autant par Ferenczi que par Piaget réfléchissant à la pédagogie psychanalytique⁵⁸.

Au commencement, place fut faite aux envolées lyriques, à l'optimisme que Freud qualifie de pastoral. L'enjeu, cette fois, n'était ni banal ni modeste : il en allait du Bien de l'humanité. L'espoir s'instaurait d'une nouvelle éducation susceptible d'épargner à l'enfant les conflits, la souffrance, les symptômes destructeurs de son devenir. Ceux que ce projet rassemblait, tentèrent de s'attaquer aux racines du mal psychique, de permettre qu'un surmoi plus tolérant fût forgé en suggérant l'adoucissement des interdits parentaux ; on recourut à une éducation sexuelle bannissant le mensonge ; on recommanda une attitude non castratrice aux éducateurs ainsi que le renoncement aux punitions corporelles ; les enseignants furent sensibilisés à la dynamique de l'inconscient et au danger de considérer l'enfant comme objet pulsionnel d'une compulsion à éduquer, l'amour perdit de sa grandeur et la haine son masque.

Combien de vérités prononcées dans les premières années de cette période conquérante ! Il fallut cependant déchanter. On s'aperçut que l'enfant, toujours solitaire face aux conflits, se confrontait, malgré les précautions prises, à des questions que nul autre que lui-même ne pouvait résoudre. On dut entendre que la permissivité aboutissait parfois au contraire de ce qui était projeté ; que l'attitude bienveillante du maître n'était pas, à certains instants, sans produire de mauvais effets. Le psychisme semblait ruser, il n'était pas simplement transformable par des mesures pédagogiques. Même les pédagogues analysés n'arrivaient pas à une éducation parfaite. S'ils étaient à l'aise avec les enfants venant de milieux répressifs, ils étaient en revanche déroutés par les enfants du milieu psychanalysé : aux uns, il fallait de l'espace pour qu'un « je » advienne, alors que les autres

58. J. PIAGET, *op. cit.*

avaient à se confronter à la Loi et non pas à une nouvelle compréhension dont ils avaient déjà suffisamment l'expérience avec leurs parents analysés. Il fallut reconnaître que même une psychanalyse ne garantissait pas une bonne éducation.

En 1930, Anna Freud constatait : « cette pédagogie analytique n'existe pas encore », et elle prédisait : « Il s'écoulera un certain temps avant l'édification d'une théorie et la mise au point de recettes dont on pourra recommander l'utilisation généralisée⁵⁹ ». Plus de trente ans après, elle se répondait à elle-même : « Il y eut des succès, mais aussi des déceptions et des surprises, bref en dépit de nombreux progrès partiels, l'éducation psychanalytique n'a pas réussi à devenir l'arme préventive qu'elle devait constituer⁶⁰. » En 1937 la *Revue de pédagogie psychanalytique* publiait un numéro de révision où elle répertoriait les manques⁶¹. Le succès s'avérait insuffisant, pour reprendre l'expression. On mit en cause les fondements théoriques de la psychanalyse, comptée au nombre des illusions du XX^e siècle, ou l'on reporta ses espoirs sur le futur. C'était en 1937, à la veille de la guerre et de la destruction ; les analystes émigrèrent, la plupart vers les Etats-Unis. Puis l'histoire recommença. Il me faudrait raconter Erik Erikson, Paul Federn et Bruno Bettelheim qui, il y a peu, suspendait toujours à une société meilleure la possible rencontre entre la psychanalyse et l'éducation⁶². En France, des pédagogues et des psychanalystes qui se dirent encouragés par Freud, jugèrent qu'il était temps que le champ de l'éducation profite des avancées de la psychanalyse. Le premier centre psychopédagogique Claude Bernard fut créé, les travaux d'André Berge et de Georges Mauco virent le jour. Ces derniers signifièrent à nouveau ce en quoi consiste l'écoute de l'enfant, le respect qu'on lui doit et ce que charrient les implications fantasmatiques de l'acte d'éduquer. Ils soulignèrent les bénéfices d'une confrontation des pédagogues à l'analyse. Leur expérience prit fin, non en raison d'une nou-

59. A. FREUD, « Les rapports entre la psychanalyse et la pédagogie », in *Initiation à la psychanalyse des éducateurs*, Privat, Toulouse, 1969, p. 70.

60. A. FREUD, *Le normal et le pathologique chez l'enfant*, Gallimard, Paris, 1968, p. 5.

61. Cf. M. CIFALI, J. MOLL, *Pédagogie et psychanalyse*, Dunod, Paris, 1985.

62. BARANDE, BETTELHEIM, BIGRAS, JAMIN, *Education et psychanalyse*, Hachette, Paris, 1973, p. 29.

velle guerre, mais parce que, selon eux, les médecins se l'approprièrent.

Puis se développa la pédagogie institutionnelle : remarquable mouvement qui, sur les traces de Freinet et de la psychothérapie institutionnelle, introduit des techniques particulières pour rendre le groupe-classe moins pathogène, sinon thérapeutique. Nous y renvoyons les expériences et les ouvrages de Fernand Oury et d'Aïda Vasquez et de tous ceux avec qui ils continuent de travailler. Eux aussi affirment qu'ils ne pouvaient plus se fermer les yeux, jouer à l'autruche, et même s'ils encouraient des risques et ne souhaitaient pas être des apprentis sorciers, ils ne renoncèrent pas à l'apport de la psychanalyse. S'ils n'ont pas eu le soutien de Freud, une lettre de Jacques Lacan adressée à Fernand Oury leur tient lieu de support et de garant.

Je devrais ici assurer une position d'historienne et n'oublier personne : ni Alexander Neill, ni Françoise Dolto dont la thèse date de 1939⁶³ et qui fit tant pour la cause de l'enfant, ni actuellement Alice Miller qui revient sur les positions d'un Fereuczi et dénonce une nouvelle fois la nocivité de l'éducation, allant jusqu'à renoncer à la théorie freudienne du fantasme et de la sexualité enfantine pour désigner le ravage provoqué par les traumatismes refoulés de l'enfance⁶⁴. Il faudrait procéder à la reconstitution de cette histoire des idées, essayer de départager les progrès et les nouveautés des répétitions et des retours en arrière. Mais je crois qu'il ne serait pas honnête de déguiser, sous couvert de construction historique, la mienne conviction : celle d'assister à un mouvement de flux et de reflux où des vérités s'énoncent puis sont effacées, perdues et ensuite redécouvertes. Je ne puis me détacher du mythe de Sisyphe utilisé par Siegfried Bernfeld comme titre de son livre. Nous semblons condamnés à un éternel recommencement : il n'y aurait en matière d'éducation ni réussite totale, ni inscription définitive, ni vérités à jamais reconnues. Tout se passerait comme si, à chaque génération, un savoir devait être réinventé, reconstruit pour avoir pouvoir de transformation. La subjectivité de l'acte d'éducation lié à l'histoire de chacun d'entre les humains nous impo-

63. F. DOLTO, *Psychanalyse et pédiatrie*, Seuil, Paris, 1971.

64. A. MILLER, *C'est pour ton bien. Racines de la violence dans l'éducation de l'enfant*, Aubier, Paris, 1984 ; *L'enfant sous terre. L'ignorance de l'adulte et son prix*, Aubier, Paris, 1986.

serait un tel mouvement, nous obligerait à une telle reprise. Ce serait donc là encore à un travail interminable que nous serions astreints, rien n'étant gagné une fois pour toutes puisque tout recommence avec celui qui vient de naître et celui qui l'éduque. Au plan du discours, des idées et de la théorie : les choses ont été écrites, de Wilhelm Reich à Alice Miller ; mais les livres ne suffisent pas.

Le théâtre change, les mots se déplacent, le travail de repérage demeure, toujours au pouvoir d'un seul sujet. Mettre l'inconscient et la subjectivité au fondement de l'acte d'éducation implique cette démarche interminable, quelles que soient les vérités déjà énoncées et écrites. Ce succès insuffisant serait donc à entendre jusqu'au plan de l'Histoire. En accepter les termes ne revient pas à s'adonner au pessimisme mais à accéder à l'épreuve de la castration et à se reconnaître sujet d'une Histoire humaine, où le savoir est là pour rendre possible sa reconstruction par tout un chacun.

4) Vers une éthique

N'y aurait-il pas, en regard de cet impossible, de ce travail interminable avec un enfant comme sujet, travail où toujours menacent le pouvoir et la violence, où ne cessent de s'inscrire le flux et le reflux d'une histoire trop vite oubliée, n'y aurait-il pas une réflexion à engager sur le chemin d'une éthique ? L'idée m'est un jour venue de rapprocher les trois métiers impossibles par leur nécessité commune de formuler une éthique. Cela n'avait rien d'assuré, bien au contraire, puisque j'en étais réduite à l'évocation de têtes de chapitres comme « éthique et politique », au titre d'un séminaire de Jacques Lacan *L'éthique de la psychanalyse*, et aux souvenirs d'une éducation moderne rétive à l'éthique religieuse qui l'a si longtemps déterminée avec sa morale culpabilisante accompagnée de la litanie des injonctions habituelles.

C'est en réfléchissant à mon propre enseignement que je me demande si la psychanalyse n'y occupe pas ce que je pressens être une fonction éthique, au côté des fonctions, plus habituelles, de critique, de repérage conceptuel, et d'épistémologie. En effet quels sont les axes du discours que j'adresse aux pédagogues ? Je souligne la complexité de la relation à l'autre-enfant ;

je répète la nécessité d'un respect de sa position de sujet et renvoie l'adulte à lui-même en l'enjoignant d'entreprendre une mise en désillusionnement. J'aborde l'amour et la haine, le désir de bien faire et celui d'aider, je pose la question des idéaux au nom desquels s'actualise la violence. J'inscris la subjectivité inaliénable en lettres indélébiles, interroge le rapport au savoir et la vérité, je suspens les assurances et les interventions intempestives, je fais éclater les lois psychologiques pour signer la singularité de chaque sujet confronté à sa propre histoire. J'évoque la possibilité d'un style, qu'on ne peut enseigner, ouvrant l'adulte sur son authenticité. Je mets à la question la coupure enfant-adulte, et celle d'une normalité-anormalité, je mêle les cartes du passé et me réjouis que l'autre échappe à notre vouloir, bref je parle de déontologie, tente de prévenir les jeux de bascule du tout au rien, désigne l'erreur bénéfique et questionne ma propre compétence. Ne serait-ce pas cela qu'il faudrait désigner comme « un retour au sens de notre action ? »⁶⁵.

Souvent, je m'interroge : comment ce travail de parole, avec les limites qui sont les siennes, se trouve-t-il avoir quelque écho parmi le public auquel il s'adresse ? Bien des doutes me traversent l'esprit : ne suis-je pas en train de renouer avec quelque courant humaniste prompt à plaire par son discours généreux ? Si ceux qui m'écoutent s'engagent souvent dans leur propre travail sans les résistances habituelles que suscitent les propos des psychanalystes, si je parviens à déranger leurs habitudes de pensée sans créer de rejet, ne serait-ce pas l'effet d'une psychanalyse édulcorée au point de rendre acceptable son questionnement ? Que mon discours n'effraie pas les chrétiens, n'indique-t-il pas une contamination douteuse à la manière d'Oscar Pfister ? Certains prétendent que la psychanalyse n'y est pour rien, que cela proviendrait de ma manière de parler ou d'être enseignante ; d'autres vont plus loin en soupçonnant l'emprise d'une séduction qui donnerait lieu davantage à une pensée mimétique qu'à un travail pour soi. Autant de doutes que je ne peux jamais tout à fait chasser de mon esprit. Pourtant aujourd'hui, je pencherais pour la conviction de la pertinence à assurer une réflexion éthique dans le champ scientifique actuel de l'éducation et de l'enseignement. Michel de Certeau n'a-t-il pas écrit qu'une posi-

65. J. LACAN, *L'éthique de la psychanalyse*, Seuil, Paris, 1986, p. 359.

tion éthique est nécessaire en tant que discours qui prend en charge « ce qui résiste le plus à la scientificité » et maintient ainsi « une croyance à l'intelligibilité des choses », le droit à un sens⁶⁶ ?

J'ai lu le séminaire de Jacques Lacan, d'abord dans sa version pirate, la seule disponible à l'époque, et cette lecture a conforté ma position. Non seulement le travail de Lacan dans la psychanalyse autorise le mien, mais c'est la psychanalyse tout entière comme théorie du sujet, comme « savoir-faire avec l'inconscient », qui me semble être susceptible de fournir une « boussole efficace dans le champ de la direction éthique »⁶⁷. Dans sa controverse avec Pfister autour de la science, Freud s'est violemment opposé aux arguments éthiques du pasteur. Jacques Lacan a résolument détaché l'éthique du religieux et d'une morale des biens pour lui donner une assise moderne fondée sur l'irréductibilité du sujet, du sujet du désir.

Telles sont les pensées mal assurées qu'en avril dernier j'ai formulées devant un parterre composé en majeure partie de philosophes, espérant dégager de leurs réactions de quoi réviser et approfondir mon orientation. Une question m'a été posée qui m'a dérangée, à laquelle je n'ai su répondre : « Comment cette réflexion sur l'éthique vous vient-elle aujourd'hui ? ». J'ai entendu : « Pourquoi aujourd'hui et pas hier ? ». Toute à la subjectivité de mon développement, je n'ai pu formuler qu'une seule promesse, celle d'y réfléchir bientôt. Je viens peut-être de comprendre : ces jours-ci, en consultant le programme 1986-1987 du Collège international de Philosophie de Paris, j'ai constaté que de très nombreux séminaires font de l'éthique le sujet de leur réflexion. Je participe donc à un mouvement historiquement daté dont l'émergence mérite qu'on le rattache à notre présent. Les ravages du scientisme, le retour à une « théorie du sujet » déterminent-elles cette urgence, ou ne serait-ce tout simplement qu'une mode, après la parution cet automne du séminaire de Lacan ?

La présence des philosophes sur le terrain de l'éthique nous oblige à nous interroger : sont-ils en mesure de forger de tels

66. M. DE CERTEAU, « L'histoire dans une politique de la science », in *Esprit*, 1981, p. 129.

67. J. LACAN, *L'éthique de la psychanalyse*, op. cit., p. 370.

repères dans le champ de l'éducation et de l'enseignement ? Ce domaine leur est-il réservé ? Je répondrai que pour qu'une théorie du sujet soit maintenue, pour éviter aux pédagogues d'être happés par de nouveaux impératifs moraux, le débat avec les philosophes s'avère nécessaire. Avec François Laruelle, par exemple, qui interroge *La Raison pédagogique* et son impossible maîtrise, ce ratage récurrent, et pose un Inenseignable au fondement de cet acte⁶⁸. Ou bien avec Jacques Derrida qui autorise l'« incalculable », l'altérité absolue, tout en se méfiant de l'éthique. Mais la philosophie devrait, en cette occasion, se garder de l'auto-suffisance et ne pas ignorer les dégagements opérés par la psychanalyse⁶⁹.

Entre art et science, entre une maîtrise et son ratage, nous sommes là à essayer de penser. En fait, nous naviguons à vue, comme les Grecs nous l'ont appris, avec une intelligence rusée, pour un voyage qui n'en finit pas.

Genève, le 7 décembre 1986.

68. F. LARUELLE, « Pour introduire l'inenseignable (la Critique de la Raison pédagogique) », in *La grève des philosophes. Ecole et philosophie*, Osiris, Paris, 1986, pp. 89-109.

69. J. DERRIDA et P.-J. LABARRIÈRE avec des études de F. GUIBAL et S. BRETON, *Altérités*, op. cit.