

Le texte suivant est tiré de *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée* (Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation), vol. XXIII, n° 1-2, 1993, p. 83-100.

©UNESCO : Bureau international d'éducation, 2000

Ce document peut être reproduit librement, à condition d'en mentionner la source.

# BRUNO BETTELHEIM

(1903 — 1990)

*Karen Zelan*<sup>1</sup>

Bruno Bettelheim, chercheur et pédagogue éminent, a dirigé l'École orthogénique de l'Université de Chicago pendant près de trente ans. Il a publié seize ouvrages et de nombreux essais et articles savants. L'axe central de ses recherches était l'application des principes de la psychanalyse aux problèmes de l'éducation, de la société et de la famille. Il a aussi consacré plusieurs ouvrages à réinterpréter la théorie psychanalytique à la lumière de ses années de formation à Vienne, sous l'influence de maîtres et confrères qu'il admirait : le pédagogue et philosophe John Dewey et les psychanalistes August Aichhorn, Anna Freud, Erik Erikson et Sigmund Freud lui-même.

## **Les applications de la théorie psychanalytique : l'École orthogénique**

Dans beaucoup de ses écrits, Bettelheim parle des modifications qu'il a apportées à la psychanalyse pour l'adapter au traitement des enfants gravement perturbés qu'il recevait à l'École orthogénique, l'une des écoles expérimentales de l'Université de Chicago. Le milieu thérapeutique qu'y avait créé Bettelheim, et qui illustrait l'intérêt porté par cette université à la rénovation de l'enseignement primaire et secondaire, était fortement marqué par les idées de John Dewey. Bettelheim associait son intérêt pour une réinterprétation de la psychanalyse à l'esprit d'invention et de recherche qui imprégnait le Département de l'éducation de l'Université de Chicago, ainsi d'ailleurs que l'Université tout entière.

C'est dans la combinaison des travaux de Dewey (1965) et de la psychanalyse que résident les fondements théoriques de l'œuvre de Bettelheim, mais c'est sans doute August Aichhorn qui a fourni à celui-ci l'essentiel de son inspiration pour la conception de l'École orthogénique. Aichhorn (1965) écrivait qu'on ne pouvait remédier au problème des jeunes « asociaux » qu'en les retirant du milieu familial qui était à l'origine de leur comportement asocial, et en les plaçant dans un établissement d'éducation. De même, Bettelheim (1950, 1955, 1967, 1974) s'est longuement attardé sur l'idée que les jeunes gravement perturbés doivent être isolés du milieu qui a favorisé l'apparition de leurs symptômes, pour séjourner dans un milieu thérapeutique spécialement conçu sur la base des principes psychanalytiques. Il n'était pas possible, certes, d'appliquer à proprement parler la psychanalyse à chaque instant de la vie éveillée de ces jeunes, mais Bettelheim a donné une description complète d'une structure institutionnelle ordonnée associant l'observation des événements à leur interprétation psychanalytique.

Capitale chez Bettelheim était cette idée que parce que l'impossibilité où il était de construire sa personnalité au sein de sa famille l'avait plongé dans l'angoisse, l'enfant avait besoin dans sa vie à l'École de « personnages centraux » cumulant auprès de lui des fonctions d'éducation, d'observation et d'interprétation, personnages qui étaient au cœur même de son

existence. En termes psychanalytiques, on pourrait dire que les piliers de la vie de l'enfant (les conseillers et les enseignants) avaient pour rôle, auprès de ces jeunes dans une extraordinaire détresse, de soutenir un moi qui avait cessé de fonctionner, souvent depuis des années, avant leur admission à l'École orthogénique.

Bettelheim jouait en quelque sorte le rôle de surmoi. Il exigeait de chaque enfant d'intenses efforts pour résoudre ses propres problèmes. Il supervisait l'ensemble de l'institution, faisant par exemple une tournée chaque soir, au moment où l'on mettait les enfants au lit, et tenant chaque jour avec le personnel des réunions au cours desquelles non seulement il analysait le sens du comportement d'un enfant, mais aussi guidait brillamment les « personnages centraux » dans l'accomplissement de leur tâche. C'est ainsi que ces réunions étaient le moment où se déterminait ce qui faisait le centre de la vie de chaque enfant.

Si l'interprétation des rêves est la voie royale d'accès à l'inconscient, la psychanalyse est, aux yeux de Bettelheim, la voie royale de la réforme de l'éducation. Sigmund Freud (1965) n'aurait pu qu'en être d'accord, lui qui, dans son avant-propos à l'ouvrage de Aichhorn (1965), écrivait : « De toutes les utilisations de la psychanalyse, aucune n'a rencontré autant d'intérêt, éveillé autant d'espairs, et partant, attiré autant de collaborateurs sérieux que son application à la théorie et à la pratique de l'éducation des enfants... L'enfant est devenu l'objet principal de la recherche psychanalytique ; il a pris en quelque sorte le relais du névrotique, premier objet de cette recherche... Il est bien normal qu'on attende de ces travaux psychanalytiques une aide pour la pratique éducative, dont le but est précisément de diriger, de stimuler, de protéger contre les erreurs l'enfant dans son accession à l'âge adulte<sup>2</sup>. »

Freud poursuivait en disant que tous les éducateurs n'ont pas nécessairement les capacités d'intuition innées d'Aichhorn. C'est pourquoi il leur faut une formation psychanalytique ; « Sinon, l'enfant, objet du travail [du psychanalyste], demeure pour [eux] une énigme impénétrable ». Freud faisait en l'occurrence écho à une remarque formulée par Johann Pestalozzi (Gross, 1963), qui écrivait que, « si la capacité innée d'intuition ou l'« amour » pour l'enfant sont l'essence même de l'éducation, tout est alors subordonné à la perspicacité intuitive de chaque maître. D'où l'importance de la méthode dans la formation de ceux qui ne sont pas naturellement doués sur le plan de l'intuition. » Bettelheim a mis ce conseil de Freud en pratique à l'École orthogénique, où sa contribution à l'éducation des enfants consistait à éduquer ceux qui étaient chargés de s'occuper d'eux (Bettelheim, 1974).

## **L'éducation des enfants à l'école orthogénique**

L'un des ouvrages les plus connus de Bettelheim, où l'auteur expose sa nouvelle manière d'aborder le traitement des jeunes gravement perturbés, est son premier livre (1950), *L'amour ne suffit pas*. Dans un chapitre intitulé « Le défi de l'apprentissage », il expose en détail les méthodes éducatives employées à l'École orthogénique, qui reposent sur des idées empruntées non seulement à John Dewey, mais aussi à Maria Montessori, et adaptées par Bettelheim. Celui-ci a reconnu le rôle particulièrement important joué par l'expérience sensorielle, en tant que précurseur de l'apprentissage intellectuel, dans l'éducation des jeunes autistes (1962). A cette époque, il commence également à se référer aux travaux de Piaget pour analyser le développement de l'enfant, et à théoriser la méthode à suivre pour traduire les idées de ce dernier sur le développement mental de l'enfant dans la pratique pédagogique de l'École orthogénique (Bettelheim, 1967).

Fidèle à la thèse de Dewey selon qui, pendant les années de développement de l'enfant, les effets de l'« éducation » et de l'« expérience » se conjuguent (nonobstant l'état de l'éducation dans l'Amérique moderne), Bettelheim montre que les enfants de l'École, dont le passé se caractérisait par un refus d'apprendre, prenaient souvent goût à l'étude quand celle-ci

s'appuyait sur leur vécu personnel (Bettelheim, 1950). D'après lui, l'exploration de la nature peut être une façon d'amorcer le travail d'apprentissage, parce qu'il s'agit d'un domaine où l'enfant perturbé ne craint pas d'être amené à découvrir des secrets de famille. Il ne s'y trouve pas non plus confronté à cette boîte de Pandore qu'est pour lui l'apprentissage de la lecture, dont il redoute qu'elle le conduise à tout apprendre — y compris, et surtout, ce qu'il ne veut pas savoir. Voici comment Bettelheim explique la chose : « La raison psychologique semble en être que chaque enfant se familiarise avec certains aspects de la nature bien avant qu'il ne connaisse les complexes relations familiales, ou les secrets familiaux, et qu'il ne s'effraie à l'idée de les comprendre et ce bien avant, également, qu'il ne sache que la lecture est un moyen d'acquérir des connaissances. En outre, la nature n'exige pas la compréhension de ce qui semble être au lecteur débutant les correspondances magiques de symboles tels que les mots. L'enfant pense que s'il étudie la nature il ne comprendra que la nature, tandis que, s'il apprend à lire, il craint d'apprendre à comprendre n'importe quoi, même ce dont il pense qu'il ne doit pas savoir le premier mot<sup>3</sup>. »

L'observation des enfants de l'École orthogénique dans leur milieu d'apprentissage a conduit Bettelheim à cette conclusion que le comportement exagéré des enfants atypiques nous révèle la manière dont les enfants normaux apprennent. Il partait de ce principe que, si les pédagogues peuvent venir en aide aux enfants perturbés en adaptant les programmes d'enseignement et les méthodes pédagogiques, il doit leur être possible d'affiner leur démarche à l'égard des enfants normaux (Bettelheim, 1950 ; Bettelheim et Zelan, 1982). Alors qu'en général l'enfant normal se conforme, l'enfant atypique conteste. C'est, pensait-il, cette contestation ouverte qui peut nous aider à trouver de meilleurs moyens d'établir le contact avec les enfants en général.

Comme Pestalozzi (cité par Gross, 1963) et Montessori (1967), Bettelheim (1950) a compris que le programme et les méthodes spéciales d'enseignement sont de peu d'utilité « tant que l'enfant lui-même n'est pas convaincu qu'il doit apprendre pour son propre bien »<sup>4</sup>. Comme l'écrivait Maria Montessori, l'enfant tend en fait non pas à croire ce qu'il voit, mais à voir ce qu'il croit (Röhrs, 1982). Ce qui, pour Bettelheim et beaucoup d'autres, notamment pour Jean Piaget (1970), veut dire que l'enfant n'apprend pas (« ne voit pas ») s'il n'est pas fermement persuadé que ce qu'il apprend va cadrer avec ses convictions (« croyances ») antérieures. Mais Bettelheim, vu son orientation psychanalytique, n'en restait pas là. Il demandait aux éducateurs de comprendre qu'un enfant perturbé a ses raisons pour ne pas apprendre et que ses résistances à l'apprentissage sont inefficaces « même dans l'optique de ce qu'il considère comme son propre intérêt »<sup>5</sup>. S'il nous conseillait bien d'appliquer ce que nous savions des apprenants atypiques aux apprenants normaux, il n'en faisait pas moins la différence entre l'enseignement destiné aux premiers et l'enseignement destiné aux seconds. L'éducation doit s'appuyer sur le vécu de l'enfant atypique, mais en procédant de manière graduelle, compte tenu de l'inaptitude initiale de ce dernier à structurer sa propre expérience.

Bettelheim (1950), illustrant l'importance de l'expérience éducative de l'enfant, rapporte le cas spectaculaire de « George », garçon qu'animait un violent sentiment de colère et qui, pour exprimer sa rage, utilisait un système symbolique (lettres, chiffres) qu'il avait spontanément inventé. Mais en classe, à l'École orthogénique, George était sujet à des épisodes régressifs. Or, on n'encourageait pas ce mode de fonctionnement en classe. S'il considérait que l'enfant pouvait avoir besoin de régresser dans d'autres types de situation (pendant les séances de thérapie, au dortoir), Bettelheim comptait sur la classe pour favoriser l'expression par l'enfant de ses aspirations les plus matures. Beaucoup d'enfants cependant résistaient à l'apprentissage scolaire, parce que celui-ci impliquait qu'ils devaient « grandir », et qu'ils avaient sur ce chapitre une attitude très ambivalente.

George était l'un de ces enfants. Il avait besoin de l'aide de son professeur de sciences pour structurer son apprentissage. Encouragé par cette dernière, il inventa un moyen ingénieux

pour concilier ses tendances régressives et ses efforts pour atteindre à la maturité. Au début, George, qui voulait éviter de grandir, buvait du lait au biberon pendant la classe, ce qui représentait un retour à la petite enfance. Sur la suggestion de son professeur, il confectionna un système très compliqué de siphon en reliant des bouteilles avec des tubes en caoutchouc de telle sorte qu'en soufflant ou en aspirant à l'une de ses extrémités, il pouvait faire circuler des liquides à travers les différents flacons et tubes. La construction de ce dispositif complexe suffisait à lui permettre de tenir jusqu'à la fin des leçons sans recourir au biberon. Grâce à la sublimation de ses besoins dans cette expérience, il parvenait à se passer de boire du lait jusqu'à l'heure du déjeuner ; il perçait alors un trou dans son carton de lait, y plantait une paille et se mettait à boire avec la paille comme l'eût fait n'importe quel enfant normal.

Bettelheim (1950) était si convaincu que l'éducation joue un rôle déterminant dans la guérison des jeunes gravement perturbés qu'il affirme à la fin de son chapitre sur « Le défi de l'apprentissage » que le traitement d'un enfant perturbé dans un milieu institutionnel n'est achevé qu'à partir du moment où celui-ci non seulement réussit en classe, mais veut apprendre par lui-même et *prend plaisir* à apprendre.

## Applications psychanalytiques : la vie familiale

La première tentative de Bettelheim pour s'adresser aux parents d'enfants normaux et les aider à résoudre les problèmes habituels d'éducation des enfants dans le cadre de la famille déboucha sur la publication en 1962 de *Dialogues avec les mères*, ouvrage dans lequel il recourait à la théorie psychanalytique, et en particulier à la version affinée de cette théorie qu'il avait appliquée vingt années durant à l'École orthogénique, pour jeter la lumière sur les énigmes que posent couramment les enfants. Comme Benjamin Spock, dont le fameux *Comment soigner et éduquer son enfant* (1946) avait précédé de seize ans ses *Dialogues*, Bettelheim se concentrait sur l'interaction parents-enfants. Mettant en parallèle les anciennes méthodes d'éducation et les nouvelles, qui étaient en partie le fruit des travaux de Spock, il notait dans ce livre que la différence entre notre époque et les époques antérieures résidait dans le fait que les parents actuels n'avaient pas pris conscience de la contradiction qu'il y avait à laisser leur enfant libre tout en voulant qu'il parvienne aux objectifs fixés par eux, contrairement aux principes d'éducation d'avant les années 50 et 60 qui imposaient à l'enfant une stricte discipline : « De nos jours, disait-il, nous désirons que nos enfants prennent leurs propres décisions, mais nous voulons que ces décisions nous conviennent. La vie était beaucoup plus facile pour mes parents : ils savaient ce que l'enfant avait à faire et celui-ci avait intérêt à s'exécuter<sup>6</sup>. »

Bettelheim fit donc des principes gouvernant le milieu thérapeutique qu'il avait créé pour les enfants perturbés l'essence du message qu'il adressait aux parents normaux d'enfants normaux. Le plus important est de reconnaître les points positifs de l'enfant. Les parents, estimait-il, accordent beaucoup trop d'attention aux *problèmes* que posent leurs enfants, en oubliant de les créditer de *l'intelligence* qu'ils ont déployée pour créer ces problèmes. Une enfant de deux ans peut, par exemple, réagir à la naissance d'un petit frère ou d'une petite sœur en essayant de modifier sa propre identité ou celle de toute la famille. Dans pareille situation, et quelles que fussent par ailleurs les raisons d'un tel comportement, Bettelheim amenait son groupe de mères à prendre conscience de ce qu'il y a de contradictoire à penser qu'un enfant qui a su développer une structure complexe pour soulager son anxiété n'est pas capable de la comprendre. De même, dans ses écrits sur l'École orthogénique, Bettelheim (1950, 1967, 1974) a à maintes reprises affirmé que l'enfant se sert de son intelligence pour créer ses symptômes et qu'il nous faut donc mettre à profit cette intelligence pour les résoudre.

Bettelheim a poursuivi sa réflexion sur le thème de la famille dans son ouvrage *Pour être des parents acceptables*, publié en 1987. Il décrit dans cet ouvrage les obstacles classiques à

de bonnes relations parents-enfants, empruntant des exemples à sa propre éducation et introduisant avec adresse un certain nombre de principes psychanalytiques, propres, espérait-il, à rendre ces relations plus harmonieuses. Il s'y exprime, entre autres, sur une question importante pour les parents américains modernes, à savoir la différence entre discipline et punition. (Un extrait de ce chapitre a été publié en 1987 dans *The Atlantic*, sous le titre « Discipline versus punishment ».) Sa conception de la discipline reposait en partie sur la définition du dictionnaire, qui rapporte l'origine du terme au mot « disciple », autrement dit « élève ». Pour lui, la discipline au bon sens du terme permet d'éduquer l'enfant en libérant ses énergies, de manière à ce qu'il puisse se développer efficacement par ses propres moyens. Elle a de ce fait pour heureuse conséquence d'améliorer les relations parents-enfants. La punition, en revanche, est à son avis inefficace : « Il y a une différence énorme entre acquérir la discipline en s'identifiant à ceux que l'on admire [les parents] et être soumis de force à une discipline excessive... Quant à la punition, elle peut évidemment contraindre l'enfant, mais elle ne lui apprend pas à s'autodiscipliner <sup>7</sup>. » Il observait que les enfants ne se laissent pas duper, qu'ils font attention à notre comportement tout autant, si ce n'est plus, qu'à nos paroles. Les parents qui, plutôt que de choisir d'éduquer véritablement leur enfant, le punissent sous le coup de l'émotion ne trompent qu'eux-mêmes, pas leur enfant.

Autre thème important abordé par Bettelheim dans le même ouvrage (1967) : la signification du jeu. Pour lui comme pour Piaget (1971, 1978), l'enfant qui joue cherche à jeter un pont entre sa réalité intérieure et le monde qui l'entoure. Dans la petite enfance, le jeu est la modalité première au sein de laquelle les enfants se développent et communiquent avec autrui. Citant Montaigne, Bettelheim écrivait : « Le jeu devrait être considéré comme l'activité la plus sérieuse des enfants <sup>8</sup>. » Le jeu est un exutoire pour les émotions, mais il sert aussi à résoudre les conflits et permet à l'enfant de mieux affronter le monde extérieur. Alors que Piaget a étudié les aspects intellectuels du jeu, Bettelheim, se plaçant dans une perspective psychanalytique, s'est intéressé surtout aux bénéfices qu'il apporte sur les plans affectif et social, et plus particulièrement à ceux qui concourent à l'instauration de bonnes relations entre parents et enfants. Il voyait dans le jeu rien de moins que la voie par laquelle l'enfant accède à son identité. S'inspirant de Freud, il le considérait comme le moyen « dont l'enfant se sert pour effectuer ses premières grandes conquêtes culturelles et psychologiques... . Cela est vrai même du tout petit dont le jeu se résume à sourire à sa mère lorsqu'elle lui sourit <sup>9</sup>. »

Familier de l'histoire des idées au moins depuis l'adolescence, Bettelheim se plaisait à penser que les activités ludiques spontanées de l'enfant sont comparables aux grandes réalisations culturelles de notre temps. Il aimait, avec raison, élever les menus détails du comportement enfantin au niveau que celui-ci méritait.

Dans *Psychanalyse des contes de fées* (1976), traité (qui lui valut un prix) sur le rôle des contes de fées dans l'éducation des enfants, Bettelheim a expliqué de façon passionnante comment les histoires fantastiques, surtout quand elles sont racontées à l'enfant qui, au fil du récit, les agrmente de variations, servent l'imagination de ce dernier. Là encore, Bettelheim insiste sur la collaboration qui s'instaure entre parent et enfant dans l'utilisation en commun des contes de fées pour développer la sensibilité naissante de ce dernier. L'enfant a besoin en effet non seulement des aptitudes pratiques que cultivent les parents pédagogues, mais aussi, écrivait Bettelheim, d'une éducation morale transmise au moyen non pas de concepts (éthiques) abstraits, mais de contes de fées qui traitent de ce qui est concrètement bien et qui, par conséquent, a du sens. Il comparait la manière dont l'enfant appréhende les contes de fées aux significations psychologiques qu'y trouvent depuis longtemps les poètes : « Le poète allemand Schiller écrivait : « Je trouvais plus de sens profond dans les contes de fées qu'on me racontait dans mon enfance que dans les vérités enseignées par la vie » <sup>10</sup>. »

Comme dans tant de ses ouvrages, la thèse de Bettelheim selon laquelle les contes de fées favorisent le développement mental de l'enfant et permettent à celui-ci d'exprimer ses

émotions s'appuie essentiellement sur l'application de la psychanalyse à l'éducation. Sans jamais s'écarter de son sujet, Bettelheim évoque au fil de la plume quelques-uns des concepts les plus difficiles de la psychanalyse dans une langue claire, amusante et pleine de fantaisie, rendant sa thèse accessible aux parents d'aujourd'hui. Il met en lumière et soumet à la réflexion du lecteur les thèmes manifestement œdipiens des contes de fées. La puissance des écrits de Bettelheim réside dans ce pouvoir qu'il a de rendre limpides des concepts qui, bien qu'évidents pour les psychanalystes, demeurent obscurs pour les parents en l'absence d'explications. Ainsi, *Cendrillon* raconte le conflit existant entre une petite fille et sa mère à l'aide du procédé qui consiste à présenter la mère comme une méchante marâtre. C'est là un thème qui entre en résonance avec le sentiment d'impuissance des petites filles, lequel est ensuite surmonté grâce à la « bonne mère », une marraine fée, qui vient au secours de Cendrillon et la soutient dans son désir de rencontrer le prince. Bettelheim a aussi mis en lumière, dans ce conte, l'importance de la rivalité entre frères et sœurs dans la famille, en montrant la jolie mais timide Cendrillon livrée sans défense à ses demi-sœurs. Ce conflit est lui aussi résolu par l'intervention de la bonne fée, ce qui satisfait profondément n'importe quelle petite fille. Bettelheim pensait que le plaisir commun éprouvé à comprendre ensemble le sens de ces histoires pouvait rapprocher le parent et l'enfant.

## **Applications de la psychanalyse : problèmes sociaux**

Bruno Bettelheim a écrit plusieurs livres et articles où il applique la psychanalyse à des problèmes sociaux. Dans *Le cœur conscient* (1960), il évoque son expérience personnelle des camps de concentration nazis pour poser un certain nombre de questions concernant l'autonomie de l'homme dans les sociétés de masse. A propos des progrès de la civilisation, qui nous ont apporté plus de liberté, Bettelheim disait dans sa préface : « Il est déconcertant que, disposant de ce pour quoi tant de générations ont lutté, le sens de la vie nous échappe. Nous avons plus de libertés que jamais. Mais plus qu'à aucun moment du passé, nous aspirons à un accomplissement qui nous fuit, nous laissant inquiets au milieu de l'abondance. Après avoir conquis la liberté, nous sommes effrayés par l'état des forces sociales qui semble se refermer sur nous dans un monde qui se rétrécit sans cesse <sup>11</sup>. »

Pour faire face à l'imprévisible dans ce monde en rapide mutation, nous ne pouvons plus, écrivait Bettelheim, nous permettre de dissocier les raisons du cœur de celles de l'esprit. « Il faut que le cœur, s'armant d'audace, imprègne la raison de sa chaleur vitale, même si la raison doit renoncer à sa rigueur logique pour faire place à l'amour et aux pulsations de la vie <sup>12</sup>. » Bettelheim ne perdait jamais de vue l'importance des sentiments. Lui pour qui l'histoire de la raison n'avait pas de secrets, il a consacré le travail d'une vie entière à nous convaincre de laisser nos émotions informer la raison pure, ce qui est l'essence même d'une psychologie humaniste.

C'est la psychanalyse qui a inspiré à Bettelheim les stratégies de survie qu'il a mises en œuvre pour échapper à la mort dans les camps et c'est à elle qu'il se réfère constamment dans son livre *Le cœur conscient*. Il y révèle à ses lecteurs qu'il observait secrètement les nazis à l'œuvre, mémorisant d'innombrables incidents et spéculant sur les motivations des gardiens. En prenant mentalement des notes sur le phénomène de désintégration de la personnalité dont il était témoin chez les prisonniers, Bettelheim a sauvé sa propre raison, car en faisant fonctionner son esprit, il mettait silencieusement en échec les tentatives du régime visant à briser en lui toute résistance intérieure et à rendre sa personnalité conformiste.

Des années plus tard, Bettelheim a, en créant l'École orthogénique, pris le contre-pied du nazisme. Alors que, dans les camps, l'on brisait la personnalité des gens pour en faire des robots, à l'École orthogénique la vie était dans ses moindres détails conçue pour aider l'enfant à

parvenir à l'autonomie (Bettelheim, 1974). Les expériences traumatisantes qu'il avait vécues dans les camps avaient fait comprendre à Bettelheim le pouvoir que peut exercer la structure sociale sur le développement de la personnalité et, à partir de ce moment, il n'eut de cesse d'inverser ces événements dans la vie de l'École orthogénique, qui représentait, pour lui, une métamorphose personnelle, le passage de la dépersonnalisation à une nouvelle réalisation de soi. Tout aussi important, l'expérience de l'École orthogénique était profitable aux enfants parce qu'elle les sortait des limbes psychologiques et ressuscitait leur moi intérieur, leur permettant ainsi de réintégrer la société.

Bettelheim réfléchissait à la question du préjugé depuis plusieurs années lorsqu'il a publié *Le cœur conscient*. Dans un livre publié en collaboration avec le sociologue Morris Janowitz, Bettelheim (1964) a théorisé sur la virulence des préjugés dans la société moderne. Sa contribution à l'ouvrage a consisté à rappeler au lecteur que ce que l'individu a vécu dans son enfance marque la manière dont il affronte les vicissitudes de l'existence, par exemple le service armé. Sa thèse était que mieux le moi est assuré, moins l'individu a besoin d'identifier haineusement un autre groupe ethnique au mal pour consolider son sentiment de soi. Pour citer Bettelheim et Janowitz : « ... en comparant des expériences militaires objectives et leur évaluation subjective, nous avons constaté que les attitudes interethniques paraissaient être déterminées moins par la réalité objective que par le cadre de référence personnel à l'intérieur duquel cette réalité objective était vécue. [Certains], chez qui la peur était plus ou moins absente, parvenaient à être optimistes même dans des circonstances difficiles (combats, menace de crise). Cet optimisme, avec la confiance en soi et le respect de soi qui l'accompagnent, ainsi que *l'aptitude correspondante à maîtriser sa propre hostilité*, ont leur source dans le fait d'avoir vécu une enfance heureuse » (c'est nous qui soulignons)<sup>13</sup>.

De l'avis de Bettelheim, la manière dont l'individu maîtrise intérieurement son hostilité est la clé de l'harmonie interethnique, alors que la projection de cette hostilité sur d'autres groupes sociaux crée l'attitude empreinte de préjugé qui est à l'origine des camps de concentration.

Après avoir expliqué par la théorie psychanalytique les problèmes socioculturels issus de la mainmise d'Hitler sur l'Europe, Bettelheim allait porter son attention sur les problèmes sociaux avec lesquels les écoles sont aux prises dans l'Amérique moderne. Dans un article de 1966, anticipant sur ce qu'il écrira en 1982 (Bettelheim et Zelan, *La lecture et l'enfant*), Bettelheim a traité de la violence et de l'agressivité chez les jeunes, comportement de plus en plus fréquent auquel les éducateurs n'accordaient pas, selon lui, assez d'attention. Il recommandait des livres de lecture qui prennent en compte les pulsions violentes de l'enfant et des histoires dépeignant les moyens d'y faire face. Dans *La lecture et l'enfant*, il montre que le personnel enseignant et les commissions scolaires favorisent des programmes de lecture qui ne correspondent pas aux goûts des enfants ni à leur développement naturel. Il y décrit la manière dont les « textes creux » prolifèrent par la faute des commissions scolaires qui font pression sur les éditeurs pour qu'ils ne publient que des histoires qui ne choquent pas les parents. Par exemple, telle histoire qui a pour sujet la mort d'un animal familier se voit interdite de publication parce qu'elle risque de susciter la colère des amis des animaux. De là un énorme problème social, des enfants non motivés étant adressés à des éducateurs spécialisés en raison de prétendues déficiences. Le vrai problème, estime Bettelheim (1982), réside dans l'ennui que distille le programme. Devant l'inanité des textes qu'il sont censés lire, beaucoup d'enfants y insufflent spontanément du sens, sans que leur maître reconnaisse ces efforts pour ce qu'ils sont. Bettelheim et Zelan ont établi que, par leurs « fautes de lecture », les enfants qui s'ennuient créent des fragments d'histoire qui les intéressent et leur permettent de trouver du sens à ce qu'ils lisent, même si quelques-unes des erreurs qu'ils commettent peuvent s'expliquer par des raisons psychologiques.

Toujours dans le même ouvrage, Bettelheim présente au public américain, à titre

d'exemple *a contrario*, certaines histoires figurant dans des livres de lecture scolaires publiés en Europe. Ces histoires sont soigneusement centrées sur le vécu de l'enfant, faisant écho à des événements annuels réels ; c'est ainsi que l'on donne à lire à l'enfant qui commence l'école en automne des textes sur la rentrée scolaire et à celui qui attend avec impatience les vacances toutes proches l'histoire de quelque festivité, ou que l'on choisit des poèmes parlant de problèmes qu'a à affronter tout enfant considérés du point de vue de l'enfant. A propos du besoin qu'a la petite fille de l'attention de sa mère trop occupée, Bettelheim cite ce passage d'une histoire figurant dans un livre de lecture autrichien, intitulé « Maman, s'il te plaît ! » :

« Maman, s'il te plaît, un morceau de pain ! » dit l'enfant.  
« Oui », dit la mère, et elle coupe une tartine pour l'enfant.  
« Maman, s'il te plaît, lis-moi une histoire », dit l'enfant.  
« Plus tard », dit la mère.  
« Pourquoi plus tard » ? demande l'enfant.  
« Écoute ! dit la mère, n'entends-tu rien ? »  
L'enfant se tait, reste très tranquille et écoute.  
« Maman, s'il te plaît, lave-nous ! » crient les assiettes.  
« Maman, s'il te plaît, cire-nous ! » crient les chaussures.  
« Maman, s'il te plaît, reprise-nous ! » crient les chaussettes.  
... Et la mère dit :  
« C'est comme ça toute la journée. »  
Alors, l'enfant dit :  
« Pot, viens, il faut aider maman.  
Nous allons tous les deux chercher le lait <sup>14</sup>. »

Expliquant ce texte à l'intention des lecteurs américains, Bettelheim observait qu'on ne peut laisser un enfant avoir faim, mais on peut parfois lui demander d'attendre quand il veut qu'on lui fasse la lecture. L'envie lui viendra alors de lire seul, car il comprendra qu'il ne peut toujours compter que sa mère sera instantanément disponible. L'histoire suggère aussi que la fillette en question a en elle les ressources nécessaires pour trouver des solutions satisfaisantes, qui peuvent être formatrices.

Bettelheim note ensuite que cette histoire invite l'enfant à observer le comportement de sa mère, ce qui en l'amenant à découvrir les vraies raisons de ce comportement le délivre du sentiment d'être rejeté qu'il peut éprouver. La conclusion de cette petite histoire est qu'une mère aimante qui fait comprendre à sa petite fille ce qui se passe toute la journée lui montre comment elles pourraient se tenir compagnie en s'aidant mutuellement dans les tâches quotidiennes. Tout cela dans un livre de lecture autrichien qui non seulement amuse l'enfant qui le lit, mais lui permet de mieux comprendre la relation mère-fille.

## La psychanalyse réinterprétée

Bettelheim a contribué à un réexamen des concepts psychanalytiques par son ingénieuse et originale adaptation de l'orthodoxie psychanalytique aux symptômes des jeunes jusque-là considérés comme rebelles à tout traitement qui composaient la population de l'École orthogénique. Les travaux directement liés au fonctionnement de l'École évoqués plus haut ont été à l'origine d'un bouillonnement et d'une prolifération d'idées qui ont donné *Les blessures symboliques* (1954) et *La forteresse vide* (1967). Se fondant sur l'observation des jeunes de l'École orthogénique, Bettelheim (1954) a reproché à la psychanalyse classique de ne pas reconnaître que les hommes sont tout aussi envieux des femmes que les femmes le sont des hommes. Il se référait à la notion d'« envie du pénis », appliquée au développement des filles, concept qui, à son avis, ne rendait pas compte des sentiments d'envie que les garçons éprouvent à l'égard des filles. A propos des rites pubertaires spontanés imaginés par les adolescents de



l'École, il note :

« Il est à peine besoin d'apporter la preuve que les hommes sont terrifiés par le pouvoir de procréation des femmes, qu'ils désirent y participer et ces deux sentiments se retrouvent aisément dans la société occidentale. Pour certains poètes, ces sentiments sont, effectivement, la source même de quelques-uns des accomplissements les plus élevés de l'esprit occidental ...<sup>15</sup>. »

Et il poursuit :

« Mon but était de montrer que certaines sociétés sans écriture, loin de nous être inférieures à cet égard, sont allées spontanément de l'expérience négative de la crainte à l'expérience positive — celle qui consiste à maîtriser une telle crainte — en essayant de faire leur le pouvoir des femmes<sup>16</sup>. »

Le lien entre les enfants de l'École orthogénique et les membres des sociétés de tradition orale résidait pour lui dans cette conviction que ni les jeunes schizophrènes ni les individus de ces sociétés ne sont des primitifs ; en effet, les uns et les autres, contrairement aux adultes occidentaux « normaux », chez qui parfois les émotions sont soigneusement cachées, inventent des moyens ingénieux pour exprimer leurs émotions et essayer de les apprivoiser.

Bettelheim (1954) décrit un « rite d'initiation » spontané qui était apparu sous un aspect relativement anodin au sein d'un groupe d'adolescents qui faisaient des plans d'avenir. Ces « rites » se développèrent au moment où deux des filles de l'École commencèrent à avoir leurs règles, événement qui éveilla l'intérêt de deux ou trois de leurs camarades garçons. Bien que très impatients d'organiser leur vie d'adultes, ceux-ci éprouvaient en même temps des sentiments très ambivalents à l'égard du phénomène de croissance qu'impliquait le début de la menstruation chez les jeunes filles. Ils s'imaginaient qu'en devenant acteurs ou animateurs ils auraient accès au monde fascinant de Hollywood et au monde en général. Ils formèrent alors, pour se protéger des critiques des adultes, une société secrète, dont le rituel consistait, pour les garçons, à se couper l'index chaque mois et à mêler leur sang à celui des règles. A ce stade, écrit Bettelheim, les adultes durent intervenir pour les empêcher de se blesser.

Bettelheim estimait que ces jeunes pleins de talent et d'invention étaient capables d'affronter leurs ambivalences d'adolescents plus ouvertement que des jeunes « normaux » essentiellement parce qu'ils étaient en institution, avec toute la sécurité que cela suppose, mais aussi parce qu'ils n'étaient pas tenus dans la même mesure qu'eux de garder leurs sentiments secrets. Citant Fenichel (1945), qui disait que « dans la schizophrénie, l'inconscient est conscient »<sup>17</sup>, Bettelheim observait que cela était particulièrement vrai des jeunes schizophrènes.

En intitulant son ouvrage *Les blessures symboliques*, Bettelheim entendait mettre l'accent sur le mot « symbolique », estimant que les événements réels, bien qu'importants, ne l'étaient pas autant que la signification symbolique que les jeunes leur attribuaient. Là encore, il pensait en humaniste, pour qui il n'y a pas de différence tranchée entre les émotions de jeunes schizophrènes et celles de jeunes normaux, de même qu'il n'y a pas de distinction nette entre les émotions des peuples de tradition orale et celles des adultes occidentaux modernes. Les différences tiennent à la manière dont les émotions s'expriment ; les jeunes perturbés manifestent leurs craintes plus ouvertement que les jeunes normaux. Il en va de même des différences entre les sociétés de tradition orale et les sociétés modernes. Dans les premières, les émotions sont exprimées et ritualisées, tandis que dans les secondes, elles sont cachées ou réprimées.

Toujours sur la base de l'observation d'enfants perturbés (autistes) de l'École orthogénique, Bettelheim (1967) a commencé à esquisser une nouvelle théorie de l'étiologie de l'autisme — qu'il rapporte pour une grande part au développement de l'enfant — ainsi que le type de traitement à ses yeux le plus efficace. (On notera que la définition qu'il donne de

l'autisme concorde avec celle de Kanner (1943), laquelle exclut les handicapés et les arriérés mentaux.) Bettelheim nous rappelle que les premiers jours de la vie du nouveau-né sont décisifs pour le développement du soi. Prenant pour exemple l'allaitement, il affirme que la manière dont on tient le bébé est aussi importante que les quantités de lait qu'il ingère. Reprenant une observation qu'il a à maintes reprises formulée ailleurs, il souligne que les bienfaits que le nourrisson retire de l'allaitement dépendent de la mesure dans laquelle sa satisfaction lui permet « de façonner activement l'expérience entière selon ses propres besoins »<sup>18</sup>.

Auparavant, Erikson (1950) avait situé les débuts de l'autisme dans la relation mère-enfant mais il l'attribuait à la réaction de la mère aux symptômes de son enfant. Alors que Bettelheim situe le point de départ de l'autisme dans les tout premiers jours de la vie, Erikson met l'accent sur la réaction de la mère au fait que : « ... ces enfants se refusent parfois, très tôt, et de manière très subtile, à rendre à leur mère ses regards, ses sourires et ses caresses ; réserve initiale qui amène celle-ci, inconsciemment, à prendre à son tour ses distances »<sup>19</sup>.

Bettelheim pensait au contraire qu'il y a, dans la relation mère-enfant, quelque chose qui précède cette absence de réponse positive du nourrisson à sa mère. Il ne partageait sans doute pas l'idée d'Erikson que la mère prend inconsciemment ses distances. Même si un tel éloignement inconscient n'est certainement pas à exclure, Bettelheim accordait plus d'importance au besoin qu'ont des parents anxieux de se défendre de leur enfant dès le départ, avant même sa naissance.

L'ouvrage *La forteresse vide* fut accueilli avec réserve dans les milieux psychologiques et psychiatriques américains, parce qu'il ne traitait pas de manière approfondie des facteurs neurologiques possibles de l'autisme. Bettelheim estimait que tant que les psychiatres ne découvraient pas de trouble neurologique spécifique qui cédât aux médicaments, les psychothérapeutes n'avaient guère d'autre solution que de poursuivre leur mode de traitement. Les parents n'avaient pas leur place dans le programme de l'École orthogénique, mais Bettelheim n'en reconnaissait pas moins que vivre avec un enfant autiste est une épreuve dans laquelle les parents sont souvent réduits à réagir de manière erratique et parfois répressive, réactions suscitées par l'impact que produit sur eux-mêmes le syndrome autistique.

Bettelheim (1967) s'est livré à une analyse complète de la littérature psychologique sur l'autisme. Allant au-delà de la théorie psychanalytique, il s'est tourné vers les psychologues appartenant à d'autres courants, comme Piaget. Son premier souci était de comprendre le développement, ou non-développement, du Soi chez les enfants autistes. A son avis, les psychanalystes attribuaient un sentiment du Soi trop développé aux autistes en état de régression, dont le comportement, déstructuré dans tous les domaines, traduit l'absence de psyché organisée. Comme le sentiment du Soi va de pair avec la conscience que l'enfant a dès le départ du monde qui l'entoure, il disait, rejoignant Piaget : ... « Pour agir, il n'est pas nécessaire qu'il y ait conscience, mais le fait d'avoir agi suscite l'éveil de la conscience. L'action crée donc la séparation du Soi et du non-Soi à partir du chaos primordial. Ou, plus exactement, l'action crée un clivage entre ce qui agit et ce qui subit l'action, une séparation entre ce qui (par l'action) devient Soi et ce qui (subissant l'action) devient son objet<sup>20</sup>. »

Piaget (1976), qui avait affiné ses idées sur la distinction Soi — non-Soi du point de vue du développement des facultés cognitives, écrivait : « [Le sujet n'apprend] à se connaître qu'en agissant sur [les objets et ceux-ci ne deviennent] connaissables qu'en fonction du progrès des actions exercées sur eux. De là, le cercle des sciences, dont la solidarité qui les unit répugne à toute hiérarchie linéaire ; mais de là surtout l'accord de la pensée et du réel, puisque l'action procède des lois d'un organisme qui est à la fois un objet physique parmi les autres et la source du sujet agissant puis pensant<sup>21</sup>. »

C'est ainsi qu'en étudiant l'énigme de l'existence humaine sans sentiment du Soi, Bettelheim a conjugué les deux traditions de la psychanalyse et de la théorie du développement cognitif.

Bettelheim, dans *La forteresse vide*, suit le développement de trois enfants autistes dans le milieu thérapeutique de l'École orthogénique et montre à quel point il est difficile d'amener ce type d'enfant à se reconnaître comme un « objet » parmi beaucoup d'autres et comme source du « sujet agissant puis pensant ». agissant puis pensant ». Semblable en cela au nourrisson qui se développe normalement, « Marcia », pré-adolescente autiste, avait encore besoin, écrit Bettelheim, « avant de pouvoir saisir intellectuellement une chose, [d'] en faire « la connaissance » par l'intermédiaire de son corps, en agissant sur cette chose ou en s'en servant<sup>22</sup>. »

Dans le cas de Marcia, Bettelheim s'écarte de façon répétée des théories antérieures, principalement psychanalytiques, en affirmant que, lors du traitement, le psychothérapeute ne peut reconstituer les étapes du développement de l'enfant ni en partant de son désir d'une mère acceptable, ni en posant l'hypothèse qu'il y a eu dans la psychologie de l'enfant une « introjection » partielle et/ou une « mauvaise introjection ». (L'« introjection » est le résultat du processus d'intériorisation par lequel des aspects du monde extérieur et des interactions du sujet avec lui se trouvent intégrés dans l'organisme et représentés dans sa structure interne.) Bettelheim remarque que ce n'est pas l'intérêt de Marcia pour un personnage maternel qui l'a conduite à reconnaître le monde extérieur mais le développement d'un Soi rudimentaire, qui a précédé le désir d'une bonne mère. Marcia, qui avait subi de nombreux lavements dans sa petite enfance, a fait pour la première fois une distinction entre « ce qui est moi » et « ce qui n'est pas moi » en jouant avec ses fèces dans son bain. L'hypothèse émise par Bettelheim est que c'est sans doute alors qu'elle a commencé à se demander s'il pouvait exister et s'il existait effectivement quelque chose dans le monde extérieur et que ce questionnement *a précédé son attachement à une figure maternelle*.

S'appuyant sur les travaux de Piaget pour comparer le développement des nourrissons normaux avec celui de pré-adolescente de douze ans qu'était Marcia, Bettelheim (1967) note qu'une fois le processus de développement enclenché, les enfants autistes parviennent souvent aux résultats typiques de la petite enfance beaucoup plus rapidement que ne le fait normalement le petit enfant. Evoquant l'acquisition du sens de l'espace qu'exige le dessin et citant les observations faites par Piaget (1936) sur ses propres enfants, Bettelheim raconte qu'en moins de six mois les dessins de Marcia étaient passés du stade des gribouillages enfantins typiques à la représentation de cercles, de visages et du corps humain dans son entier — évolution qui, chez le petit enfant normal, nécessite plusieurs années.

A la fin de son exposé sur le cas de Marcia, Bettelheim revient encore une fois sur le concept psychologique d'« introjection », montrant pourquoi il n'a pu s'appliquer au cas de Marcia avant que celle-ci n'ait eu derrière elle cinq ans de traitement à l'École orthogénique.

Une introjection, explique Bettelheim, exige un acte de volonté. En réglant les fonctions élémentaires de Marcia dès sa plus tendre enfance, sa mère « ne lui laissait aucune initiative. C'est pourquoi la mauvaise mère, le mauvais objet, n'était pas incorporé mais prenait simplement possession de Marcia. Toute action n'aurait conduit qu'à augmenter la puissance de l'envahisseur. Aussi Marcia ne faisait-elle rien<sup>23</sup>. »

Ce n'est qu'après cinq ans de traitement en milieu thérapeutique que Marcia est parvenue au stade de la construction d'un véritable Soi. Concernant les progrès de la jeune fille à partir de l'âge de seize ans, Bettelheim écrit : « Il y avait progrès vers des relations positives avec l'objet, associé à une maîtrise du monde extérieur. Mais du même coup, apparurent l'agressivité et la formation de symptômes. Qu'on me comprenne bien : je ne veux pas dire que l'isolement autistique ne puisse pas être considéré comme un symptôme, mais il englobe tellement de choses que je suis réticent à l'appeler ainsi. Les symptômes auxquels je fais allusion [par « formation de symptômes »] concernent des domaines assez restreints de la maîtrise et de la défense. Ce sont des symptômes qu'elle [Marcia] avait formés pour faire face à certains problèmes particuliers et non à la vie dans sa totalité<sup>24</sup>. »

Et pourtant Marcia n'était pas analysable au sens psychanalytique du terme. Elle a continué pendant plusieurs années encore d'avoir besoin d'un milieu de soutien 24 heures sur 24 pour pouvoir résoudre les nombreux problèmes de l'enfance qui ont surgi dès qu'elle a commencé à se concevoir comme personne unique. Bettelheim écrit à ce sujet : « Cette fille autrefois complètement figée, sans réactions, était maintenant vivante, avait une vie pleine de sentiments, et des sentiments appropriés. Dans le sens de Hardy, nous l'avions courtisée lorsqu'elle ne tenait pas tellement à la vie,

« ... jusqu'à ce que la fuite semblât une erreur,  
Jusqu'à ce que la fuite cédât à la chanson ...  
Jusqu'à ce que la vie à l'écart des foules apparût plus triste  
Que la vie parmi les hommes »<sup>25</sup>.

## **Le mentor de Bettelheim : Sigmund Freud**

On dit que, quand nous prenons de l'âge, nous revenons à nos origines pour essayer de découvrir le sens de notre vie. C'est ce qu'a fait Bettelheim dans deux livres parus respectivement en 1983 et 1990. Par le premier, qui est une défense de son interprétation de Freud, Bettelheim (1983) espère remettre la psychologie américaine dans la bonne voie en analysant les erreurs qui entachent la traduction de l'œuvre de Freud d'allemand en anglais. Il semble prendre plaisir à retrouver son propre passé viennois, évoquant sa vie du temps de Freud et se replongeant dans le milieu culturel qui l'influença, ainsi que son grand mentor. Les erreurs de traduction, estime-t-il, nous ont conduits à mal comprendre Freud et à commettre des erreurs sur le plan de la technique psychanalytique. Les mots, note-t-il, influent sur les idées, et les mauvaises traductions ont fortement marqué la manière dont les psychanalystes voient la théorie freudienne.

Mais le message essentiel de Freud et l'âme humaine est que, rappelle Bettelheim, la théorie de Freud est une théorie humaniste, en dépit du souci qu'avait son auteur de lui conférer un caractère scientifique. Bettelheim cite à ce propos la déclaration que fit Freud à Jung : « Par essence, la cure psychanalytique doit passer par l'amour<sup>26</sup>. » Au sujet de la tension nécessaire entre une attitude de compassion et une attitude scientifique à l'égard de l'homme, Bettelheim raconte que « Freud parlait souvent [en allemand] de l'âme — de sa nature et de sa structure, de son développement, de ses attributs, de la manière dont elle se révèle dans tout ce que nous faisons et rêvons. Il est malheureusement impossible de le deviner quand on le lit en anglais, car la quasi-totalité des nombreuses mentions qu'il fait de l'âme et des questions qui s'y rapportent ont été évacuées de la traduction.

« Cela, ajouté à une traduction approximative ou erronée de nombre des concepts originaux les plus importants de la psychanalyse, a pour effet de transformer, dans le texte anglais, les appels directs et souvent profondément personnels de Freud à notre humanité commune en exposés abstraits, dépersonnalisés, théoriques à l'extrême, érudits et mécanisés, bref, « scientifiques » — à propos du fonctionnement étrange et complexe de notre esprit. Au lieu de susciter un sentiment profond pour ce qu'il y a de plus humain en chacun de nous, ces traductions cherchent à orienter le lecteur vers une compréhension prétendument « scientifique » de l'inconscient et de la manière dont il conditionne une grande partie de notre comportement<sup>27</sup>. »

L'un des points sur lesquels notre compréhension de la théorie de Freud laisse le plus à désirer réside dans la mauvaise utilisation que nous faisons de sa conceptualisation de l'organisation de la psyché. Les trois systèmes, à savoir le conscient, le préconscient et l'inconscient, étaient, d'après Bettelheim, des concepts psychologiques élaborés par Freud pour nous toucher personnellement. De plus, lorsqu'il a choisi des mots pour désigner les structures mentales, Freud s'est servi de termes familiers à n'importe quel enfant allemand. Il espérait

ainsi que la psychanalyse serait accessible à un vaste public et qu'elle nous évoquerait nos expériences les plus profondément vécues. Bettelheim note que le titre du livre de Freud en allemand, *Das Ich und das Es* (1923) — le « moi » (« je ») et le « ça » — a été traduit en anglais non pas par les mots correspondants dans cette langue mais par leurs équivalents latins : « Traduire ces deux pronoms par leurs équivalents en latin — l'« ego » et l'« id » — plutôt qu'en anglais, c'est en faire des termes techniques et froids, qui n'éveillent aucune association qui soit personnelle. En allemand, ces pronoms possèdent naturellement un potentiel affectif car les lecteurs les ont employés toute leur vie. Le soin avec lequel Freud choisissait des mots vrais facilitait la compréhension intuitive de sa pensée<sup>28</sup>. »

Bettelheim poursuit en expliquant que l'emploi des mots *ego* et *id*, au lieu de *I* et *it*, empêche le psychanalyste d'atteindre son but, qui est d'associer le patient à l'analyse de ses propres conflits. La psychanalyse veut que, pour qu'il y ait cure, le « moi » (*ego*) du patient collabore avec le psychanalyste. Mais, dit Bettelheim, « ce n'est pas l'*ego*, mais le *Moi* qui, plus que tout autre terme psychanalytique, nous encourage à faire passer l'inconscient dans le conscient et à penser psychanalytiquement<sup>29</sup>. »

D'un patient chez qui se manifesterait de la résistance, Bettelheim écrit qu'il lui serait facile de dire « Je [*I*] ne me laisserai plus mener par mes angoisses irrationnelles », alors qu'il semble ridicule d'imaginer quelqu'un disant « Mon *ego* ne se laissera plus mener par des angoisses irrationnelles ». Il est tout aussi ridicule d'imaginer que l'effet de distanciation du mot « *ego* » puisse permettre à un tel patient de s'associer véritablement au travail de l'analyste : il est au contraire facile de voir qu'il aurait tendance à utiliser les termes « *ego* » et « *id* » dans un but défensif, pour prendre ses distances à l'égard du processus psychanalytique.

Le remède, d'après Bettelheim, consiste à repersonnaliser la psychanalyse en restant constamment conscient du fait que les traductions en anglais tendent à nous éloigner de nos patients. Comprendre ce que voulait Freud lorsqu'il a nommé ces notions nous permettrait d'être à l'unisson de ses enseignements, ainsi que de nos patients.

Dans son dernier ouvrage, *Le poids d'une vie*, Bettelheim (1990) revient une fois de plus à ses origines en racontant ses années de formation à Vienne. Ce livre est à la fois difficile à classer et représentatif de la diversité de ses intérêts et d'une forme d'écriture — l'essai — qu'il a beaucoup pratiquée (beaucoup de ses essais ont été regroupés sous forme de livres). Puisant dans son expérience personnelle, il y livre des réflexions sur la vie des enfants. Il évoque l'attraction que la psychanalyse exerça sur lui dans sa jeunesse, reconnaissant une fois de plus le rôle de Freud dans sa formation. Il y parle aussi des enfants autistes et de la signification de l'Holocauste pour la société en général et les enfants en particulier, et, faisant le bilan de ce qu'il a appris de Freud, son maître, il retrace son propre parcours dans l'application de la psychanalyse aux questions culturelles et aux problèmes sociaux.

Il est bon que le dernier livre de Bettelheim ait été largement autobiographique, relatant les débuts de son adhésion à la tradition psychanalytique. Les chapitres consacrés à la signification de l'Holocauste, dans lesquels il compare ce qu'ont vécu les déportés brutalisés dans les camps à l'angoisse qu'éprouvent les enfants autistes, contiennent malgré tout des passages d'espoir concernant la relation plus constructive que nous devrions pouvoir, à l'époque moderne, instaurer avec la société. Si Bruno Bettelheim avait une tendance souvent très marquée à fouiller les aspects les plus sombres de la nature humaine, il était soucieux aussi de nous montrer comment surmonter nos complexes, de revigorer la société en y instillant un esprit humaniste et de nous aider à mettre au jour les sens multiples, variés et personnels de l'existence.

## Notes

1. Karen Zelan (États-Unis d'Amérique). Psychothérapeute et psychologue. Coauteur avec Bruno Bettelheim

- de : *On learning to read* (traduction française : *La lecture et l'enfant*). Auteur de *The risks of knowing : development impediments to school learning* [Les risques du savoir : obstacles à l'apprentissage scolaire].
2. August Aichhorn, *Jeunesse à l'abandon*, p. 9.
  3. Bruno Bettelheim, *L'amour ne suffit pas*, p. 158.
  4. *Id.*, *op. cit.*, p. 171.
  5. *Id.*, *op. cit.*, p. 171.
  6. *Id.*, *Dialogues avec les mères*, p. 11.
  7. *Id.*, *Pour être des parents acceptables*, p. 124.
  8. *Id.*, *op. cit.*, p. 185.
  9. *Id.*, *op. cit.*, p. 186.
  10. *Id.*, *Psychanalyse des contes de fées*, p. 19.
  11. *Id.*, *Le cœur conscient*, p. 11-12.
  12. *Id.*, *op. cit.*, p. 12.
  13. Bruno Bettelheim et Morris Janowitz, *Social change and prejudice*, p. 273-274.
  14. Bruno Bettelheim et Karen Zelan, *La lecture et l'enfant*, p. 235-236.
  15. Bruno Bettelheim, *Les blessures symboliques*, p. 11.
  16. *Id.*, *op. cit.*, p. 11.
  17. *Id.*, *op. cit.*, p. 59.
  18. *Id.*, *La forteresse vide*, p. 36.
  19. Erik Erikson, *Childhood and society*, p. 181.
  20. Bruno Bettelheim, *La forteresse vide*
  21. Jean Piaget, *La prise de conscience*, p. 281-282.
  22. Bruno Bettelheim, *La forteresse vide*, p. 258-259.
  23. *Id.*, *op. cit.*, p. 295.
  24. *Id.*, *op. cit.*, p. 297.
  25. *Id.*, *op. cit.*, p. 299-300.
  26. *Id.*, *Freud et l'âme humaine*, exergue, Paris, Laffont, 1984.
  27. *Id.*, *op. cit.*, p. 61-62.
  28. *Id.*, *op. cit.*, p. 126.
  29. *Id.*, *op. cit.*, p. 130.

## Bibliographie

- Aichhorn, A. 1965. *Wayward youth*, paru en français sous le titre *Jeunesse à l'abandon*. Paris, Privat, 1973.
- Bettelheim, B. 1950. *Love is not enough*, paru en français sous le titre *L'amour ne suffit pas*. Paris, Fleurus, 1970.
- . 1954, *Symbolic wounds*, paru en français sous le titre *Les blessures symboliques*. Paris, Gallimard, 1971.
- . 1955, *Truants from life*, paru en français sous le titre *Évadés de la vie*. Paris, Fleurus, 1981.
- . 1960, *The informed heart*, paru en français sous le titre *Le cœur conscient*. Paris, Laffont, 1972.
- . 1962, *Dialogues with mothers*, paru en français sous le titre *Dialogues avec les mères*. Paris, Laffont, 1973.
- . 1962, *Marcia : An Autistic Girl* (film), Chicago, Illinois.
- . 1966, « *Violence : A Neglected Mode of Behavior* », *The Annals of the American Academy of Political and Social Sciences* (Philadelphie, Pennsylvanie), Vol. 364, mars.
- . 1967, *The empty fortress*, paru en français sous le titre *La forteresse vide*. Paris, Gallimard, 1969 .
- . 1974, *A home for the heart*, paru en français sous le titre *Un lieu où renaître*. Paris, Laffont, 1975.
- . 1976, *The uses of enchantment*, paru en français sous le titre *Psychanalyse des contes de fées*. Paris, Laffont, 1976.
- . 1983, *Freud and man's soul*, paru en français sous le titre *Freud et l'âme humaine*. Paris, Laffont, 1984.
- . 1987, *A good enough parent*, paru en français sous le titre *Pour être des parents acceptables.*, Paris, Laffont, 1988.
- . 1987, « *Discipline versus punishment* », *The Atlantic* (New York).
- . 1990, *Freud's Vienna and other essays*, paru en français sous le titre *Le poids d'une vie*. Paris, Laffont, 1991.
- Bettelheim, B. et Janowitz, M. 1964. *Social change and prejudice*, Glencoe, Illinois .
- Bettelheim, B. et Zelan, K. 1982. *On learning to read*, paru en français sous le titre *La lecture et l'enfant*. Paris, Laffont, 1983.
- Dewey, J. 1965. *Experience and education*, paru en français sous le titre *Expérience et éducation*. Paris, Armand Colin, 1968.
- Erikson, E. 1950. *Childhood and society*, New York, W. W. Norton, paru en français sous le titre *Enfance et société*. Neuchâtel, Paris, Delachaux et Niestlé, 1976.

- Fenichel, O. 1945. *The psychoanalytic theory of nevrosis* paru en français sous le titre *La théorie psychanalytique des névroses*. Paris, P.U.F., 1987.
- Freud, S. 1963. *Le moi et le ça*. Paris, Payot.
- . 1965, *Wayward youth*, paru en français sous le titre *Jeunesse à l'abandon*, Préface de Aichhorn, A., Paris, Privat, 1973.
- Gross, R. (dir. publ.). 1963. *The teacher and the taught*. New York, Dell Publishing Company.
- Kanner, L. 1943. « Autistic disturbance of affective contact », *Nervous Child*, 1, vol. 2.
- Montessori, M. 1967. *Spontaneous activity in education*. New York, Schocken Books .
- Pestalozzi, J.H. 1963. « Letter to a friend » (Gessner), cité dans : Gross, R. (dir. publ.), *The teacher and the taught*, *op. cit.*
- Piaget, J. 1936. *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel, Paris, Delachaux et Niestlé.
- Id. 1970. *Psychologie et pédagogie*. Paris, Denoël .
- Id. 1971. *La psychologie de l'enfant*. Paris, P.U.F.
- Id. 1974. *La prise de conscience*. Paris, P.U.F.
- Id. 1978. *La formation du symbole chez l'enfant : imitation, jeu et rêve, image et représentation*. Neuchâtel, Paris, Delachaux et Niestlé.
- Röhrs, H. 1982. « Profil d'éducateurs : Maria Montessori », *Perspectives*, vol. XII, n°4.
- Spock, B. 1946. *Baby and Child Care*, paru en français sous le titre *Comment soigner et éduquer son enfant*. Vervier, Belgique, Ed. Gérard, 1957.