

Philippe Fontaine

Éducation et psychanalyse

"C'est peut-être un fait, un fait peu réjouissant, que nous naissons égocentriques, violents, égoïstes, et que seule l'instruction dans le domaine des connaissances et des manières nous transforme en êtres humains, c'est-à-dire en êtres dont la vie entière ne se passe pas à se battre pour survivre, mais qui peuvent légitimement chercher à se libérer de la contrainte que la nature humaine et toutes les autres espèces de violence naturelle exercent sur eux. Mais si et quand l'instruction a fait son oeuvre, alors le problème d'une éducation à la liberté vient au premier plan."

Eric Weil ¹

"L'important intérêt de la psychanalyse pour la science de l'éducation se fonde sur un énoncé qui est parvenu à l'évidence. Ne peut être un éducateur que celui qui peut sentir de l'intérieur la vie psychique infantile, et nous adultes ne comprenons pas les enfants, parce que nous ne comprenons plus notre propre enfance."

Freud ²

De son propre aveu, Freud reconnaît que l'éducation n'est pas un sujet dont la psychanalyse se soit particulièrement occupé, alors même que ce thème est de la plus haute importance : "Un seul thème cependant me retiendra un instant, écrit-il dans les *Nouvelles conférences sur la psychanalyse*, non pas qu'il me soit très familier, ni que j'y aie moi-même beaucoup travaillé ; bien au contraire, à peine m'en suis-je préoccupé jusqu'ici, mais de tous les sujets étudiés par la psychanalyse, c'est celui qui nous semble avoir la plus grande importance, vu les magnifiques perspectives qu'il offre pour l'avenir. Je veux parler de l'application de la psychanalyse à la pédagogie, à l'éducation de la génération à venir."³ Quelles sont les raisons susceptibles de conférer une telle importance à la psychanalyse, dans le cadre du projet pédagogique? A quel titre le psychanalyste possède-t-il un titre spécifique de légitimité à théoriser la question de l'éducation ?

¹ Eric Weil, "L'éducation en tant que problème de notre temps", in : *Philosophie et réalité. Derniers essais et conférences*, Paris, Beauchesne, 1982, p. 308.

² Freud, "L'intérêt de la psychanalyse" (1913), in : *Résultats, idées, problèmes*, I, 1890-1920, PUF, 1984, p. 212.

³ Freud, *Nouvelles conférences sur la psychanalyse*, sixième conférence : "Eclaircissements, applications, orientations", tr. fr. A. Berman, Paris, Gallimard, "Idées", 1936, p. 192-193.

Freud répond à ces questions en pointant le dénominateur commun de la psychanalyse et de l'éducation : toutes deux reconnaissent l'importance décisive de l'enfance dans l'évolution de l'homme : "Il est facile de voir, précise Freud, comment nous avons pu parvenir à comprendre l'importance pédagogique de l'analyse. Chaque fois qu'en traitant un névrosé adulte nous parvenions à pressentir la cause de ses symptômes, nous nous trouvions infailliblement ramenés à l'époque de sa prime enfance. La connaissance de l'étiologie ultérieure ne suffisait ni à comprendre le mal, ni à le guérir. C'est ainsi qu'obligés de prendre connaissance des particularités psychiques de l'enfance, nous apprîmes une foule de choses que rien, hormis l'analyse, n'eût pu nous révéler." ¹ Situait dans l'enfance le lieu de fixation des blocages névrotiques ultérieurs, à l'origine des différentes névroses, la connaissance psychanalytique de l'étiologie névropathique constitue un allié objectif irremplaçable de l'éducateur. La première vérité objectivée, dégagée par la psychanalyse, n'est autre que l'importance reconnue de la prime enfance : "Nous reconnûmes que les premières années de la vie (jusqu'à la cinquième environ) sont, pour plusieurs raisons, d'une importance capitale. C'est alors qu'a lieu la floraison précoce de la sexualité, floraison qui décide de la vie sexuelle de l'adulte. Ensuite, les impressions reçues à cette époque agissent à la manière de traumatismes sur un moi encore faible et inachevé. Ce moi n'arrive à se défendre contre les assauts affectifs que par le refoulement, et ainsi se créent, dès l'enfance, toutes les prédispositions à d'ultérieurs troubles fonctionnels, à de futures maladies." ² C'est donc tout d'abord dans la reconnaissance de l'importance de l'enfance que se situe l'apport psychanalytique: "La psychanalyse a été obligée de faire dériver la vie psychique de l'adulte de celle de l'enfant, de prendre au sérieux l'adage : l'enfant est le père de l'homme. Elle a étudié la continuité de la psyché infantile avec celle de l'adulte, mais a aussi marqué les transformations et bouleversements qui s'accomplissent au cours

¹ Freud, *Nouvelles conférences sur la psychanalyse*, op. cit., p. 193.

² Freud, *Nouvelles conférences sur la psychanalyse*, op. cit., p. 193. C'est bien, aux yeux de Freud, la prise en compte de l'importance de la sexualité infantile qui constitue l'apport spécifique de la psychanalyse dans les sciences humaines, et consacre son originalité : " La psychanalyse a mis au jour les désirs, formations de pensées, processus de développement de l'enfance ; toutes les tentatives antérieures étaient au plus haut degré incomplètes et erronées, parce qu'elles ont totalement laissé de côté le facteur inestimablement important de la sexualité dans les manifestations corporelles et psychiques. L'étonnement incroyable avec lequel les découvertes les plus sûres de la psychanalyse sur l'enfance ont été accueillies - sur le complexe d'Oedipe, l'amour de soi-même (narcissisme), les dispositions perverses, l'érotisme anale, la curiosité sexuelle - mesure la distance qui sépare notre vie psychique, nos appréciations, même nos processus de pensée, de ceux de l'enfant normal." Freud, "L'intérêt de la psychanalyse", in : *Résultats, idées, problèmes*, I, op. cit., p. 212.

de ce chemin."¹ Mais si la période de l'enfance fait l'objet d'une attention particulière de la part de la psychanalyse, c'est aussi du fait qu'elle constitue une "traversée" dangereuse, un parcours décisif, mais semé d'embûches : "Nous avons reconnu que l'enfance est une période de la vie difficile à traverser parce que l'enfant y doit en peu de temps s'assimiler toute une civilisation qui a été élaborée en des milliers d'années."² Après Haeckel, Freud a bien vu que l'ontogenèse récapitule la phylogenèse³, et qu'à ce titre l'enfance est le moment périlleux de la vie humaine où le défi pour le petit d'homme semble le plus difficile à relever : parcourir en quelques années tout le chemin qui mène l'humanité des débuts de l'hominisation au progrès de la civilisation moderne. Comment un être aussi fragile que l'enfant pourrait-il réussir une telle récapitulation ? En un sens, cette problématique est celle de l'éducation ; c'est pourquoi la question des rapports entre éducation et psychanalyse est rien moins qu'arbitraire, mais découle de la nature même des deux projets en présence.

Qu'est-ce que l'éducation ?

Avant d'aller plus loin dans l'analyse de cette problématique, il est pourtant nécessaire de définir le plus rigoureusement possible les termes en présence. Il faut y insister : ce qu'il s'agit ici de penser est le sens de la *relation* susceptible d'exister entre ces deux termes. Posons donc d'emblée que l'éducation désigne à la fois un processus et le résultat de ce processus. Le processus consiste en un travail de formation par lequel l'enfant est appelé à développer les facultés qui le définissent en tant qu'être humain, et le produit de ce travail de formation (en droit interminable) est la réalisation, chez le sujet concerné, des caractères constitutifs de cette humanité. Certaines considérations philosophiques minimales s'imposent ici : le propre de l'homme est d'être inachevé, ou immature ; l'homme n'est pas d'emblée ce qu'il est appelé à être. Il a à devenir ce qu'il doit être ; c'est pourquoi l'éducation n'a de sens que pour un être qui n'est pas ce qu'il est, dont l'être n'est pas de l'ordre du fait, d'une donnée immédiate, mais, au contraire, d'un "avoir-à-être", d'une conquête, d'un projet. L'éducation ne

¹ Freud, "L'intérêt de la psychanalyse", op. cit., p. 205. Freud précise, un peu plus loin qu'"Ainsi s'est trouvé confirmé ce que l'on avait souvent pressenti auparavant, de quelle extraordinaire importance pour tout le cours ultérieur de la vie d'un homme sont ses impressions d'enfance, mais tout particulièrement de ses premières années d'enfance." Ibid. p. 206. Comme on le sait, l'importance de l'enfance vaut particulièrement pour la mise en place de la personnalité, et singulièrement, la structuration de la vie sexuelle à venir.

² Freud, *Nouvelles conférences sur la psychanalyse*, op. cit., p. 193-194.

³ Freud fait lui-même explicitement référence à cette loi : " Dans les toutes dernières années, écrit-il, le travail psychanalytique s'est avisé que l'énoncé : l'ontogenèse est la répétition de la phylogenèse, doit être également applicable à la vie psychique, et il en est résulté une nouvelle extension de l'intérêt de la psychanalyse." Freud, "L'intérêt de la psychanalyse", op. cit., p. 207.

s'adresse qu'à un être libre, au sens où il n'est pas encore déterminé par une "nature", qui n'est donc encore rien, et qui, pour cette raison même, peut tout devenir. Fichte insiste sur cette "prématuration" de l'homme, qui n'est pas d'emblée tout ce qu'il doit être : "En un mot, tous les animaux sont achevés et parfaits, l'homme est seulement indiqué, esquissé ... Tout animal *est* ce qu'il est ; l'homme, seul, originairement n'est absolument rien. Ce qu'il doit être, il lui faut le devenir ; et, étant donné qu'il doit en tout cas être un être pour soi, il lui faut le devenir par soi-même. La nature a achevé toutes ses oeuvres, pour l'homme uniquement elle ne mit pas la main et c'est précisément ainsi qu'elle le confia à lui-même. La capacité d'être formé, comme telle, est le caractère propre de l'humanité."¹ Tel est le sens de la *liberté* humaine, que l'existentialisme contemporain ne fera que redécouvrir : l'homme est libre dans la mesure où il existe avant de posséder une essence; il se définit, non à l'aide d'une essence, mais selon une *destination*, à laquelle il lui faut être formé par l'éducation. Seul un être libre doit être éduqué, puisqu'il n'est encore rien, alors que l'animal, qui est déjà tout ce qu'il peut être, entièrement déterminé par la nécessité de l'instinct, n'a rien à apprendre, n'a pas à devenir quoique ce soit d'autre que ce qu'il est déjà, et, ainsi, n'a nul besoin d'être éduqué.

Que l'homme, seul, ait besoin d'être éduqué provient de ce qu'il ne naît pas tout fait, que le propre de la nature humaine est de s'excepter de toute nature, que l'homme a à devenir ce qu'il est, à partir de l'indétermination initiale qui constitue sa situation native: "Si les humains naissaient humains, comme les chats naissent chats (à quelque heures près), il ne serait pas, je ne dis même pas souhaitable, ce qui est une autre question, mais seulement possible, de les éduquer. Qu'on doive éduquer les enfants, c'est une circonstance qui ne procède que de ce qu'ils ne sont pas tout conduits par nature, pas programmés. Les institutions qui constituent la culture suppléent à ce manque natif."² Encore faut-il comprendre que cette misère originelle, cette indétermination première, n'est pas tant insuffisance que ressource indéfinie dans l'ordre des possibles ; c'est parce que l'homme n'est pas originairement constitué, une fois pour toutes, qu'il voit s'ouvrir devant lui une infinité de possibles : " Doué de parole, incapable de la station droite, hésitant sur les objets de son intérêt, inapte au calcul de ses bénéfices, insensible à la commune raison, l'enfant est éminemment humain parce que sa détresse annonce et permet les possibles. Son retard initial sur l'humanité, qui en fait l'otage de la communauté adulte, est aussi ce qui

¹ Fichte, *Grundlage des Naturrechts* (1796), SW. III, pp. 79-80. Tr. fr. A. Renaut, *Fondement du droit naturel selon les principes de la doctrine de la science*, deuxième section, § 6, VII, d, p. 95.

² J.F. Lyotard, *L'inhumain*, Paris, Galilée, 1988, p. 11.

manifeste à cette dernière le manque d'humanité dont elle souffre, et ce qui l'appelle à devenir plus humaine."¹ La détresse initiale de l'homme, animal prématuré, est ce qui constitue son humanité même, parce qu'étant ce qui l'ouvre à l'existence comme transcendance.

C'est en ce sens que l'éducation est éducation à la *liberté* ; elle ne peut viser d'autre but que de libérer l'enfant de la pression de ses pulsions, et ainsi contribuer à sa "dénaturation" ; on connaît le mot de Rousseau : "Les meilleures institutions sont celles qui savent le mieux dénaturer l'homme" . En ce sens, il n'y a pas institution plus légitime, plus élevée, plus noble, que celle de l'éducation ; nous avons là un critère, faut-il le préciser, irréfutable de la "bonne" éducation : la bonne éducation ouvre l'homme, elle le libère, le "dés-adapte" : " La culture, explique ainsi P. Ricoeur, exprime un légitime refus d'adaptation. La culture, c'est aussi ce qui désadapte l'homme, le tient prêt pour l'ouvert, pour le lointain, pour l'autre, pour le tout. C'est la fonction des "humanités", de l'histoire, et, plus que tout, de la philosophie, de contrebalancer "l'objectivation" par la "réflexion", de compenser l'adaptation de l'homme ouvrier à un travail *fini* , par l'interrogation de l'homme critique sur sa condition humaine, dans son ensemble et par le chant de l'homme poétique. L'*éducation* , au sens fort du mot, n'est peut-être que le juste mais difficile équilibre entre l'exigence d'objectivation - c'est-à-dire l'adaptation - et l'exigence de réflexion et de désadaptation ; c'est cet équilibre tendu qui tient l'homme debout."²

Ainsi se comprend que la question de l'éducation soit comprise en rapport avec la problématique de la *liberté* humaine. Toute éducation doit être une éducation à la liberté. Contrairement à une tenace idée reçue (dont on voit trop les ravages qu'elle cause dans les théories contemporaines de l'éducation et de la psychopédagogie), l'enfant n'est pas libre, ou, du moins, il ne l'est

¹ J.F. Lyotard, *L'inhumain*, op. cit., p. 11-12.

² P. Ricoeur, *Histoire et vérité*, Paris, Seuil, p. 227. Aussi peut-on suivre G. Granel lorsqu'il dénonce toute tentative de modeler l'éducation sur les besoins économiques : " Il s'agit de la tentative "tous azimuts" de modeler le système éducatif sur les besoins des entreprises industrielles et commerciales. Il en est résulté une situation extrêmement confuse, dans laquelle des étudiants d'un nouveau genre, prétendument "professionnellement formés", se montrent en réalité incapables de renouveler le savoir-faire qu'ils ont acquis, par manque de connaissance théorique digne de ce nom, et pour cette raison même incapables également de soutenir le train des changements incessants qui se produisent dans les méthodes, les matériaux et les langages. De sorte qu'on pourrait se demander si tant d'appels bruyants en faveur de l'adaptation du système éducatif aux besoins du monde du business ne serait pas plutôt le symptôme d'un "devenir-business" de l'éducation elle-même. Pour ne rien dire du fait - un fait dont les Temps modernes ont presque entièrement effacé le souvenir dans nos esprits - que le but le plus haut et le plus nécessaire de l'éducation devrait être d'introduire l'humanité à ce qui, dans les premiers fondements aussi bien que dans les fins dernières de toute espèce de connaissance ou d'art, demeure essentiellement inutile, je veux dire : une sorte de libre jeu et de plaisir formel." G. Granel, *Etudes*, Paris, Galilée, 1995, p. 88.

pas encore. C'est pourquoi il a à le devenir, ce qui ne se peut qu'au moyen de l'éducation : comme le disait Kant, l'éducation permet à l'homme de sortir de sa "minorité", c'est-à-dire d'accéder à l'exercice propre de sa faculté de connaître en toute liberté. A cette seule condition, l'enfant peut devenir un "animal raisonnable", penser par lui-même ¹, capable d'auto-détermination dans tous les domaines de son existence, et ainsi se prendre en charge sous la conduite de sa propre raison. L'homme devient alors autonome, c'est-à-dire libre. "Elever" un enfant, ce n'est pas seulement l'"élever" au sens de l'"élevage", mais aussi au sens de l'"élévation". L'éducation est ainsi soumise à une *finalité* qui lui donne son *sens* (c'est-à-dire sa signification, autant que sa direction) : cette finalité n'est autre que de mettre en oeuvre tout ce qui permet de faire advenir ce à quoi la nature de l'homme le destine à être, c'est-à-dire autonome, et ainsi accomplir l'humanité qui est en lui.

Dans une telle perspective, comment concevoir, d'un point de vue psychanalytique, les termes mêmes du projet éducatif ? Freud reste relativement évasif à ce sujet, et aucun de ses textes ne présente *stricto sensu* un manifeste pédagogique précis dans ses prescriptions ; c'est que la pédagogie, contrairement à ce que tend trop souvent à faire croire aujourd'hui une certaine idéologie du "pédagogisme", n'est pas une science exacte ² ; tout au plus peut-on s'en tenir, comme Freud le savait, à quelques directives générales : "Connaître les particularités constitutionnelles de l'enfant, savoir deviner, grâce à de petits indices, ce qui se passe dans son âme encore inachevée, lui témoigner sans excès l'amour qui lui est dû tout en conservant l'autorité nécessaire, telle est la tâche malaisée qui s'impose à l'éducateur, et en l'envisageant on se dit que seule l'étude approfondie de la psychanalyse est capable de constituer une préparation suffisante à l'exercice d'une pareille profession."³

En fin de compte, le problème posé par l'éducation est le suivant : il s'agit de passer d'un individu, l'enfant, constitué d'un noyau de

¹ Kant, *Qu'est-ce que les Lumières ?*, Paris, Garnier-Flammarion, 1991, p. 43 : " *Sapere Aude !* Aie le courage de te servir de ton propre entendement !".

² H. Arendt avait déjà dénoncé ce mirage de la "nouveau", au nom duquel la pédagogie moderne se croit tenue de reléguer à l'arrière-plan la conception traditionnelle de l'éducation. En vérité, ce besoin de nouveauté engendre des catastrophes en matière de pédagogie : " Or, en ce qui concerne l'éducation, il a fallu attendre notre siècle pour que l'illusion provenant du pathos de la nouveauté produise ses conséquences les plus graves. Tout d'abord, elle a permis à cet assemblage de théories modernes de l'éducation, qui viennent du centre de l'Europe et consistent en un étonnant salmigondis de choses sensées et d'absurdités, de révolutionner de fond en comble tout le système d'éducation, sous la bannière du progrès de l'éducation." H. Arendt, "La crise de l'éducation", in : *La crise de la culture*, tr. fr. Gallimard, Paris, 1972, p. 229. Au nom de la "nouveau", tous les excès ont été commis : " Le fait significatif est que pour ne pas aller à l'encontre de certaines théories, bonnes ou mauvaises, on a résolument mis à l'écart toutes les règles du bon sens." Ibid. p. 229.

³ Freud, *Nouvelles conférences sur la psychanalyse*, op. cit., p. 197.

pulsions originel, à l'*anthropos*, c'est-à-dire à un être qui soit désormais pourvu d'une certaine capacité d'autonomie, et qui, du coup, ait fait le deuil de la toute-puissance. Posé dans ces termes, le problème paraît insoluble : pourquoi un être agi par un fantasme d'omnipotence narcissique accepterait-il soudainement de voir son existence réglée par le système des contraintes induites par le principe de réalité? Or, ce problème de l'éducation est capital, parce que sa solution est présupposée implicitement par le politique comme tel. Si la question de l'éducation a été la préoccupation centrale de tous les grands philosophes, de Platon et Aristote jusqu'à Rousseau, c'est que la véritable politique vise à éduquer les individus vers l'autonomie, et ce, par le biais des institutions. De fait, comme le note C. Castoriadis, "Seule une collectivité autonome peut former des individus autonomes, - et *vice versa*, d'où, pour la logique habituelle, un paradoxe. Voici un des aspects de ce paradoxe : l'autonomie, c'est la capacité de mettre en question l'institution donnée de la société - et c'est cette institution qui, moyennant surtout l'éducation, doit vous rendre capable de la mettre en question."¹ Il reste, en tout cas, que seule une société autonome peut proposer un modèle éducatif lui-même orienté vers l'acquisition progressive de l'autonomie ; la question posée par l'éducation est toujours : éducation à quoi? "En l'éduquant à quoi, demandera-t-on? A l'universalité, en le faisant renoncer à l'individualité purement empirique, à la passion aveugle, à l'intérêt qui ne se comprend pas, en l'amenant à se soumettre, libre et raisonnable, à la raison qui est liberté, à la liberté qui est raison, - et cela dans le cadre réel, présent, agissant, des institutions et des moeurs."²

Il faut donc accorder, au sein de l'effort de culture, une place immense à l'éducation, et surtout à son orientation fondamentale. Pour comprendre ce point, quelques remarques sont nécessaires : "D'abord, il ne faut pas oublier que l'éducation commence avec la naissance et se termine avec la mort. Et l'essentiel de l'éducation que la société contemporaine fournit aux individus n'est pas l'éducation formelle dispensée par les écoles, mais celle répandue quotidiennement par les médias, surtout la télévision, la publicité, etc ... ; et, au-delà même de cela, par tout ce qui se passe dans la société, la politique, l'urbanisme, les chansons ... Platon disait déjà que les murs même de la cité éduquent les enfants et les citoyens. Il est clair que quelqu'un qui vivait dans une cité comme a dû

¹ C. Castoriadis, *Figures du pensable*, Paris, Seuil, 1999, p. 208.

² E. Weil, *Essais et conférences*, Paris, Plon, t. 1, p. 149. Notons seulement ici que cette conception de la tâche éducative, développée par Eric Weil, est rigoureusement apparentée aux thèses avancées par Hegel dans tous les textes où il est amené à aborder la question de l'éducation et de la pédagogie. Cf, entre autres références, *Encyclopédie des sciences philosophiques*, t. III : *la philosophie de l'esprit*, Add. § 396, p. 434-435 et suiv. de la tr. fr. B. Bourgeois, Paris, Vrin. Cf également : *Textes pédagogiques*, Paris, Vrin.

l'être l'Athènes antique ou comme a dû l'être et l'est encore un peu Forence est éduqué différemment de quelqu'un vivant dans un bidonville, en France ou ailleurs. On aspire la société par tous ses pores." ¹ Il reste pourtant que, quelle que soit l'influence de la société sur l'individu (et nous venons de voir qu'elle est énorme), l'éducation au sens propre commence très tôt, et s'adresse à des individus qui ne sont pas encore formés comme adultes " Une bonne partie de la pédagogie, peut-être la plus essentielle, commence avant l'école : lorsqu'une mère nourrit son enfant, elle fait de la pédagogie, qu'elle le sache ou non ... Puis il y a certes la pédagogie au sens traditionnel et étroit, dans les institutions spécifiques, et ses rapports avec l'instruction proprement dite qui ne sont pas simples."²

Education et instruction

Il est alors nécessaire de différencier avec soin ces deux notions, si souvent confondues : *éducation* et *instruction* . L'instruction se définit nominalement comme la transmission de connaissances. Encore faut-il bien comprendre le sens d'une telle transmission ; instruire, c'est donner des outils, des instruments ; c'est donc fournir à quelqu'un les outils qui lui permettront de fabriquer quelque chose (ce n'est donc aucunement, notons-le, lui fournir la choses "toute faite") ; par là, l'instruction a pleinement part au projet d'autonomie dont l'enfant est l'objet. S'instruire signifie donc acquérir des connaissances, mais ces connaissances elles-mêmes ne peuvent pas, à proprement parler, être transmises par le maître. On peut fournir des outils permettant d'élaborer une activité de construction, on ne saurait transmettre une activité de construction. Celle-ci devra nécessairement être voulue, désirée, par le sujet lui-même. En ce sens, la nature de l'instruction est une auto-construction, et toute instruction doit viser l'autonomie. Le travail du maître est seulement de donner à l'élève le goût de l'étude, de le guider dans ce projet d'émancipation intellectuelle. Mais, comme le notait Hegel, il n'est jamais possible d'importer brutalement la vérité, de l'extérieur, dans la conscience d'autrui. La vérité se mérite, et doit faire l'objet d'une élaboration personnelle de la part du sujet. Thomas d'Aquin résumait le problème en ces termes : "Le maître ne produit pas la lumière intelligible dans son disciple ni ne lui communique directement les formes intelligibles ; mais par son enseignement, il pousse son disciple à former lui-même par la puissance de son esprit les conceptions intelligibles dont le maître lui propose les signes extérieurs." ³ C'est donc

¹ C. Castoriadis, *Figures du pensable* , op. cit., p. 209.

² C. Castoriadis, *Figures du pensable*, op. cit., p. 209.

³ Thomas d'Aquin , *Somme théologique* , Ia Iae qu. 117, art.1, Solution de la 3^e à difficulté.

l'intellect agent de l'élève qui fait l'essentiel du travail. Le maître ne peut que l'aider, en lui donnant des exemples, et lui fournissant ainsi la matière à partir de laquelle il va lui-même construire les formes intelligibles, et en fortifiant son intelligence, c'est-à-dire en le faisant raisonner. Il en résulte donc qu'on ne peut s'instruire que par soi-même¹, et c'est par le dialogue qui oblige chacun à fonder ce qu'il dit que s'effectue cette instruction. Se confirme ainsi qu'il n'y a pas d'autre moyen d'accéder à la connaissance que de penser par soi-même. Cela ne signifie pas que la vérité soit individuelle, mais seulement que l'effort personnel est le seul moyen d'avancer vers la vérité universelle. Instruire signifie ainsi libérer l'autre en l'aidant à penser par soi-même, et à construire une connaissance vraie, qui ne sera pas seulement vraie objectivement (connaissance vraie), mais aussi *subjectivement* (une *vraie connaissance*, que seul son auteur et possesseur sera capable de fonder).

Il semble donc que, ainsi conçues, instruction et éducation se rejoignent dans une finalité commune, qui est de rendre libre. Eduquer, c'est élever, comme nous l'enseigne l'étymologie. Eduquer un enfant, c'est le faire grandir, l'élever dans son humanité, non certes pour l'instrumentaliser, mais au contraire pour lui donner les moyens de se passer ultérieurement de son maître et de devenir autonome. Eduquer consiste à conduire de la nature à la liberté. Pourtant, la confusion entre éducation et instruction nous paraît préjudiciable. Et si nous devons réfléchir, par exemple, sur la mission essentielle de l'école, il est alors nécessaire de bien distinguer ces deux termes. E. Weil peut nous y aider, lorsqu'il écrit : "Il y a par conséquent une place pour l'éducation, en plus de l'instruction et au-dessus d'elle. Non que les anciens éducateurs eussent tort ; ils avaient simplement oublié un fait : précisément parce qu'ils pensaient toujours aux maux qui accablaient la grande majorité de leurs contemporains, ils n'ont pas réfléchi à ce qui donnait une signification, une valeur, un sens à leur vie. (...) Ils ont négligé ce dont leurs élèves auraient le plus besoin une fois libres : la connaissance de ce qu'ils pouvaient faire de leur liberté. Ils croyaient que ce savoir viendrait naturellement à tout un chacun. Ils n'avaient jamais pensé que l'on dût être embarrassé d'avoir trop de temps libre à sa disposition."² E. Weil montre alors que la solution résiderait dans le fait d'"instruire les hommes dans l'usage de leur liberté. La réponse est naturelle, ajoute-t-il, pour nous autres, vieux maîtres et bons élèves de maîtres encore plus vieux. Elle est suprêmement ridicule aussi bien

¹ C'est déjà ce que montre Platon : "*Socrate* (à Alcibiade) : Alors réponds moi donc ; et si tu n'apprends pas de toi-même que ce qui est juste est avantageux, ne le crois jamais sur la foi d'un autre." Platon, *Alcibiade Majeur*, 114 d-e.

² E. Weil, "L'éducation en tant que problème de notre temps", in : *Philosophie et réalité*, Beauchesne, Paris, 1982, p. 305-306.

: vous ne pouvez pas instruire dans l'usage de la liberté, parce que tout ce que peut faire l'instruction, c'est rendre la liberté possible."¹ E. Weil estime que la liberté ne doit pas seulement être possible, elle doit aussi être "sensée" : "mais il nous appartenait de rendre la liberté sensée, et, s'il en est ainsi, nous devons trouver le moyen de faire penser ceux que nous éduquons, et de les faire penser pour leur propre compte, aux deux sens de cette expression : pour leur propre compte, parce qu'ils auront à construire leur propre pensée, et parce que penser doit avoir un sens pour eux, et non seulement constituer une valeur commerciale."² À quelles conditions pouvons-nous espérer obtenir pareil résultat ? Selon E. Weil, l'entreprise "requiert l'éducation, quelque chose de radicalement différent de l'instruction. L'éducation ne serait pas positive, elle serait négative. Elle ne montrerait pas où réside le sens, mais où le sens ne peut pas être. Elle obligerait chacun à admettre sa perplexité, son ennui, son désespoir - non à les confesser publiquement à une autorité, à un spécialiste, mais à s'avouer à lui-même qu'il est à la recherche de quelque chose qu'il n'a pas et qu'il désire plus que tout au monde. Il n'y a pas d'impossibilité inhérente à une telle entreprise, ni pour l'éducateur, ni pour l'élève ; l'entreprise ne serait pas aisée ; mais serait-elle aisée, elle ne vaudrait pas la peine d'être entreprise (...) Elle pourrait révéler à l'humanité, qui l'a presque oublié, que la pensée est une grande et belle chose en elle-même, que le sentiment est noble lorsqu'il n'est pas adultéré par la sentimentalité et la possessivité, et que le monde, si seulement on ose le regarder, est beau."³ On le voit, l'instruction n'est pas dénuée de valeur aux yeux d'E. Weil, bien au contraire, et elle reste une condition nécessaire de toute éducation⁴. Le problème est seulement que, comme le dit la citation mise en exergue de notre texte, quand l'instruction a fait son oeuvre, "alors le problème d'une éducation à la liberté vient au premier plan." Si l'instruction donne à l'homme les moyens de réaliser sa liberté, il reste encore à l'aider à donner un sens à cette liberté. Dans le cas contraire, cet homme, écrasé par l'ennui et le désespoir, risque de retomber dans n'importe quelle situation d'aliénation⁵, aussi bien au plan individuel qu'au plan collectif, c'est-à-dire social et politique.

¹ E. Weil, *Philosophie et réalité*, op. cit., p. 306.

² E. Weil, *Philosophie et réalité*, op. cit., p. 306-307.

³ E. Weil, *Philosophie et réalité*, op. cit., p. 307.

⁴ E. Weil montre les vertus de l'instruction comme telle : " Seule l'instruction peut donner l'expérience de la vérité objective, le respect de l'universalité des droits, des devoirs et des valeurs, la modestie intellectuelle, lesquels sont indispensables si la liberté de tout homme ne doit pas créer une situation où la conception qu'avait le vieux Hobbes de la nature humaine, ainsi que les recettes qu'il proposait, seraient de nouveau d'actualité." *Philosophie et réalité*, op. cit., p. 307-308.

⁵ C'est que, comme l'indique encore E. Weil, "les hommes qui ne sont pas en mesure d'assumer la liberté ont besoin d'un maître. Toute communauté qui met l'efficacité au-

On voit donc qu'il est nécessaire, quel que soit le mérite de l'instruction, de ne pas la confondre avec l'éducation ; l'instruction s'adresse exclusivement à l'esprit qu'elle vise à former par l'acquisition des savoirs et le libre exercice du jugement ; l'éducation, de son côté, s'adresse à l'être tout entier - non seulement raison, mais sensibilité, affectivité, sexualité, sens moral, sens civique - qu'elle appelle à s'épanouir par la soumission de sa conduite à des valeurs. En ce sens, la visée éducative est plus large que celle de l'instruction : elle vise l'homme total, dont elle veut l'épanouissement intégral. Selon l'expression de Jean-Claude Milner, elle est le "processus par lequel un sujet est censé s'accomplir entièrement : une perfection absolue dans tous les domaines importants."¹ Certes, une telle tâche peut bien apparaître comme rigoureusement impossible, et plonger les enseignants dans le sentiment d'un échec programmé ; la conscience professorale étant alors vouée à se muer en conscience malheureuse. Mais, comme on l'a dit, "ici se laisse voir l'enjeu du débat : même si certains "pédagogues" s'obstinent à répéter, contre l'évidence, que pour enseigner les mathématiques à John, il vaut mieux connaître John que les mathématiques, l'institution persiste, et c'est heureux, à exiger un minimum de compétence scientifique de la part de ceux à qui elle confie la charge d'instruire ; mais quelles compétences exigerait-on des membres de la "communauté éducative" à l'intérieur d'une école dont la principale mission serait d'éduquer, alors que l'Etat n'en exige aucune des parents auxquels le droit d'élever leurs enfants n'est pas contesté, même s'ils sont immoraux, inciviques ou délinquants et dont la déchéance n'est pas systématiquement prononcée par les tribunaux, même s'ils leur donnent l'exemple de l'ivrognerie ou de la débauche?"² Or la mission première de l'école n'est pas de remédier aux carences familiales et sociales en matière d'éducation, mais d'éduquer, c'est-à-dire éveiller l'homme en l'enfant en lui proposant d'adhérer librement aux valeurs fondamentales de la vie humaine, c'est-à-dire des valeurs constituées par des fins qui valent absolument, nécessairement, universellement, qui partout et toujours sont dignes d'être poursuivies par tout être raisonnable.

Ainsi comprise, l'éducation scolaire comporte deux exigences non négociables : les valeurs politiques ou morales proposées par l'école doivent pouvoir être celles de tous les citoyens, et non pas

dessus de tout et considère la liberté comme un jouet finira par se voir attribuer un maître. L'instruction et le progrès matériel sont d'indispensables conditions préalables. Lorsqu'on en fait des fins, il est fort possible qu'ils ne se détruisent pas d'eux-mêmes, mais ils pourraient être détruits par l'intermédiaire de l'ennui et du désespoir des hommes." E. Weil, *Philosophie et réalité*, op. cit., p. 308-309.

¹ Jean-Claude Milner, *De l'Ecole*, Paris, Seuil, 1984, p. 57.

² André Perrin, Inspecteur pédagogique régional, "Education et instruction", in *Revue des professeurs de philosophie de l'enseignement public*.

seulement d'une partie d'entre eux. En d'autres termes, la morale enseignée par l'école ne peut être qu'une morale dégagée de toute option religieuse, morale ou politique (au sens partisan), c'est-à-dire idéologique, mais une morale universellement valable, c'est-à-dire fondée sur la seule raison. Seconde exigence : fondées sur la seule raison, les valeurs de l'école doivent être proposées à la raison et à elle seule, ce qui exclut qu'on leur donne un fondement religieux, ou qu'on cherche à les imposer par la médiation des sentiments ou des émotions. "Ainsi donc, que l'école instruisse ou qu'elle éduque, elle ne doit enseigner que ce qui peut se fonder en raison et elle ne doit s'adresser qu'à la raison de ceux qu'elle enseigne." ¹ Vouer les enfants à la seule puissance de la raison et à la seule contrainte de la vérité, telle est la mission de l'école, mais aussi, en fin de compte, de toute éducation bien pensée.

La constitution pulsionnelle native du petit d'homme

Mais si le processus éducatif se voit ainsi téléologiquement orienté, c'est qu'il implique un point de départ, et un point d'arrivée, au moins virtuel, sous la forme d'un idéal régulateur, d'une Idée au sens kantien ². Si nous avons vu à quelle finalité tend l'éducation (faire de l'enfant un être autonome), il reste à prendre en considération ce qu'est l'enfant, dans son immédiateté, dans sa "nature" (si tant est que ce terme convienne, nous l'avons vu) première. Sur ce point, les philosophes de la tradition classique ont insisté sur le non-développement natif de la raison chez l'homme, à l'époque de la petite enfance. Certes, comme l'indiquent Rousseau, et Kant après lui, l'enfant n'est ni bon ni mauvais³ (les jugements de valeur morale n'ont aucun sens, appliqués à un être qui n'a pas encore développé sa raison), mais il est un fait que l'enfant est d'emblée sous la contrainte de désirs, de pulsions, non rationnelles et non raisonnables. A propos de cette situation, Kant peut écrire : l'homme "contient en lui-même à l'origine des impulsions menant à tous les vices, car il possède des

¹ A. Perrin, op. cit.

² Kant, *Réflexions sur l'éducation*, tr. fr. A. Philonenko, Paris, Vrin, 1966, p. 75 : "Une Idée n'est rien d'autre que le concept d'une perfection, qui ne s'est pas encore rencontrée dans l'expérience. Par exemple l'Idée d'une République parfaite, gouvernée d'après les règles de la justice ! Est-elle pour cela impossible ? Il suffit d'abord que notre Idée soit correcte pour qu'ensuite elle ne soit pas du tout impossible, en dépit de tous les obstacles qui s'opposent encore à sa réalisation (...) Et l'Idée d'une éducation, qui développe toutes les dispositions naturelles en l'homme, est certes véridique."

³ E. Weil le montre bien : " L'homme n'est pas *naturellement* bon, il n'est pas non plus *naturellement* mauvais ; plus exactement, celui qui posséderait l'une ou l'autre de ces qualités comme on possède des qualités physiques ne serait pas un homme, mais une bête ou un dieu. L'individu doit pouvoir être amené au bien, il doit être éduqué - et donc pouvoir l'être - pour vouloir le bien et pour fuir le mal ; abstraction faite de cette éducation, il n'est ni bon ni mauvais, il est, comme on dit, amoral, non immoral, parce que cette abstraction fait de lui un animal." E. Weil, *Philosophie morale*, Paris, Vrin, p. 19.

penchants et des instincts qui le poussent d'un côté, bien que la raison le pousse du côté opposé." ¹ Le problème est précisément que, chez l'enfant, le non développement de la raison lui interdit de s'opposer efficacement à l'exigence pulsionnelle.

C'est cette même situation qui se trouve décrite par Freud : *"l'enfant est sous la domination du "principe de plaisir", alors qu'il doit nécessairement accéder à un stade où il se situe par rapport au "principe de réalité".* A cet égard, Freud serait d'accord pour voir dans un tel passage la finalité, mais aussi sans doute la difficulté, de toute éducation digne de ce nom. L'enfant est tout d'abord sous l'emprise du principe de plaisir, qui le fait rechercher toutes les sources de plaisir, quelles qu'elles soient ; mais ce stade du narcissisme primaire n'a qu'un temps. Il n'est pas possible, pour l'individu, de ne pas accepter, à un moment ou à un autre, de se confronter à la réalité, qui s'impose nécessairement, d'emblée, comme source de déplaisir, ne serait-ce que parce qu'elle n'autorise plus systématiquement la satisfaction des exigences pulsionnelles du premier âge. Comme l'écrit Freud, "le principe de l'évitement de déplaisir domine l'agir humain jusqu'à ce qu'il soit remplacé par le principe meilleur de l'adaptation au monde extérieur. Parallèlement à la domination progressive du monde par l'homme, a lieu une évolution de sa conception du monde, qui s'écarte de plus en plus de la croyance primitive à la toute-puissance..."² Qu'il le veuille ou non (et l'enfant ne le veut pas spontanément), l'enfant doit renoncer, tôt ou tard, à ce que Freud appelle l'"omnipotence narcissique infantile" , situation fantasmée de toute-puissance qui caractérise le stade primaire de l'auto-érotisme. Cet "état" narcissique premier correspond à la croyance de l'enfant à la toute-puissance de ses pensées. Sans aucun doute, le rôle de l'éducation est d'amener l'enfant à renoncer à un tel fantasme d'omnipotence. Ici, semble se dessiner un accord, au moins de principe, sur les enjeux ultimes de l'éducation, entre les éducateurs, (quels qu'ils soient), et les psychanalystes. Mais, au-delà de cette conjonction de principe, en quoi la psychanalyse peut-elle nous aider à mieux comprendre le sens et l'enjeu du processus éducatif, dont nous venons de rappeler la nécessité chez l'homme ?

Avant d'effectuer la confrontation entre les deux projets de sens que constituent l'éducation et la psychanalyse, notons l'étonnante rencontre entre le philosophe et le clinicien sur l'extraordinaire difficulté de la tâche éducative ; ainsi, Kant note-t-il : " L'éducation est le plus grand et le plus difficile problème qui puisse être

¹ Kant, *Réflexions sur l'éducation*, op. cit., p. 141.

² Freud, "L'intérêt de la psychanalyse", op. cit., p. 209.

proposé à l'homme."¹ Or, de son côté, Freud estime que éduquer (*Erziehen*), soigner (*Kurieren*) et gouverner (*Regieren*) comptent au nombre des "métiers impossibles."² Mais Freud n'a pas expliqué pourquoi ces tâches sont impossibles.

En quoi donc, aux yeux de Freud, l'éducation peut-elle être considérée, au même titre que l'analyse elle-même, comme une tâche proprement irréalisable ? Les quelques textes où Freud aborde cette question portent sur la constitution psychique originaire de l'enfant. Ainsi, dans un texte comme les *Trois essais sur la sexualité*, véritable manifeste de la sexualité infantile, Freud montre que l'enfant est un "pervers polymorphe" soumis à la toute-puissance du principe de plaisir ; cette domination d'une exigence pulsionnelle incontrôlée se manifeste, avons-nous vu, sous la forme de ce que Freud appelle l'"omnipotence narcissique infantile". L'enfant, à ce stade primitif, ne vise qu'à la décharge brute de la tension née de l'accumulation de l'intensité pulsionnelle, et ce, au moyen d'une satisfaction éprouvée sur tous les organes corporels de nature à constituer autant de "zones érogènes." C'est sur ce polymorphisme pervers que doit porter l'effort éducatif ; certes, il y a là une difficulté préjudicielle considérable : le caractère à certains égards "inéducatif" de la pulsion, sur lequel nous reviendrons. La pulsionnalité fondamentale de l'être humain nous confronte ainsi au paradoxe constitutif du projet éducatif : c'est parce que l'homme commence par être un être pulsionnel qu'il doit être éduqué, mais c'est précisément cette pulsionnalité native qui résiste ultimement à la transformation et à la sublimation visées par l'éducation.

C'est bien la sauvagerie initiale des pulsions archaïques, constituant le fond de l'inconscient, qu'il s'agit en tout cas de domestiquer, et c'est la tâche de l'éducation que d'assumer ce projet ; rien ne peut s'y substituer, et toute démission dans ce domaine encourt le risque de voir la personnalité du sujet débordée par des revendications pulsionnelles "sauvages" auxquelles, faute d'organisation et de structuration précoce de la personnalité, il sera incapable de faire face. Tout fantasme d'"innocence originaire", dans ce domaine, se paie au prix fort ; comme Freud l'a suffisamment montré, l'enfant n'est pas ce petit être innocent et inoffensif qu'une certaine imagerie se plaît, aujourd'hui encore (aujourd'hui plus que jamais ?), à se représenter. La représentation que nous nous faisons de l'homme,

¹ Kant, *Réflexions sur l'éducation*, op. cit., p. 77. Kant ajoute, à titre d'explication : "En effet, les lumières dépendent de l'éducation et à son tour l'éducation dépend des lumières." Ibid. p. 77. Il y a là un *cercle*, qui semble rendre insoluble le problème posé par la nécessité d'éduquer l'homme.

² Freud, "Analyse terminale et interminable" (1937), sect. VII, *GW*, XVI, 94. Cette idée avait déjà été exprimée dans la préface écrite par Freud pour le livre d'Aichhorn, *Verwahrloste Jugend*, où elle est présentée par Freud comme un "mot pour rire" (*Scherzwort*).

d'une manière générale, doit être sans complaisance ; dans ce souci de lucidité, la psychanalyse peut nous aider : " La part de vérité que dissimule tout cela, écrit Freud, et qu'on nie volontiers se résume ainsi : l'homme n'est point cet être débonnaire, au coeur assoiffé d'amour, dont on dit qu'il se défend quand on l'attaque, mais un être, au contraire, qui doit porter au compte de ses données instinctives une bonne somme d'agressivité. Pour lui, par conséquent, le prochain n'est pas seulement un auxiliaire et un objet sexuel possibles, mais aussi un objet de tentation. L'homme est, en effet, tenté de satisfaire son besoin d'agression aux dépens de son prochain, d'exploiter son travail sans dédommagement, de l'utiliser sexuellement sans son consentement, de s'approprier ses biens, de l'humilier, de lui infliger des souffrances, de le martyriser et de le tuer. *Homo homini lupus* : qui aurait le courage, en face de tous les enseignements de la vie et de l'histoire, de s'inscrire en faux contre cet adage ?" ¹

C'est bien sur la base de ce constat de la pulsionnalité fondamentale du petit d'homme que tout projet éducatif doit s'étayer. Il est vrai que, mesuré à pareille aune, une telle entreprise peut bien raisonnablement sembler vouée à l'échec. Le parcours à la fois psychique, affectif, intellectuel et social que l'enfant doit réaliser est; quand on y songe, proprement sidérant. Dans l'*Abrégé de psychanalyse*, Freud montre que l'enfant est ce "petit primitif" qui doit devenir en quelques années un être civilisé : " En peu d'années, le petit être primitif doit se transformer en être humain civilisé et avoir traversé, dans un temps invraisemblablement court, une immense partie de l'évolution culturelle humaine. Ce phénomène est rendu possible par des prédispositions héréditaires, mais ne se réalise presque jamais sans le concours de l'éducation et de l'influence parentale. Educateurs et parents en tant que précurseurs du surmoi restreignent, au moyen d'interdictions et de punitions, l'activité du moi et favorisent ou même imposent l'instauration des refoulements." ² L'éducation doit donc viser à restreindre les prétentions exorbitantes des pulsions dont l'enfant est le siège par un système de régulations et d'interdits, de règles, de principes, imposés par les parents : "L'éducation "culturo-parentale" agit comme une inhibition, par interdits et - ce qui ne revient pas au même, sanctions ou punitions - qui imposent le refoulement. Bref, ce sont des opérateurs surmoïques, ou plus précisément des embrayeurs du surmoi." ³ L'éducation va en effet consister essentiellement, d'un point de vue strictement psychanalytique, à donner à l'enfant les moyens de se défendre contre les exigences pulsionnelles issues du ça, et qu'il

¹ Freud, *Malaise dans la civilisation*, p. 64-65.

² Freud, *Abrégé de psychanalyse*, tr. fr. A. Berman, Paris, Gallimard, 1967, p. 56.

³ P.L. Assoun, *Psychanalyse*, Paris, PUF, 1997, p. 620.

ne peut pas encore maîtriser lui-même, dans la situation de prématuration affective et de "détresse" où il se trouve. Il est donc nécessaire que l'enfant "intériorise" l'interdit proféré par les parents, et se constitue ainsi un "surmoi" (une sorte de conscience morale), destiné à s'imposer aux pulsions archaïques des processus primaires. Dans les *Nouvelles conférences*, Freud écrit : l'enfant "doit apprendre à dominer ses pulsions et à s'adapter au milieu social. L'enfant ne parvient pas de lui-même à se modifier ainsi ; il faut que l'éducation pour une grande part l'y contraigne. Rien d'étonnant à ce que souvent cette tâche ne soit qu'incomplètement réalisée. Chez bien des enfants, et à coup sûr chez tous les futurs malades, s'observent, dès l'enfance, avant l'époque de la puberté, certains troubles névrotiques qui donnent bien du fil à retordre aux parents et aux médecins." ¹

L'enfant doit donc être éduqué, quoi qu'il arrive, et toute éducation digne de ce nom implique un minimum de contrainte imposée aux exigences sans limites de l'inconscient. Toute éducation doit contraindre, même s'il n'est pas sûr, que, pour autant, l'éducation sera réussie. Comme le note le philosophe J.F. Lyotard, "toute éducation est inhumaine puisqu'elle ne va pas sans contrainte et terreur, j'entends la moins contrôlée, la moins pédagogique, celle que Freud nomme castration et qui lui fait dire, à propos de la "bonne manière" d'élever les enfants, que, de toute façon, ce sera mal (proche en cela de la mélancolie kantienne). Et inversement, tout ce qui, dans l'institué peut, à l'occasion, percer de détresse et d'indétermination est si menaçant que l'esprit raisonnable ne peut manquer d'y redouter, à juste titre, une puissance inhumaine de dérèglement." ²

Toutes ces difficultés ne sauraient pourtant invalider le projet éducatif, bien au contraire. La psychanalyse nous permet plutôt d'en éclairer les conditions. D'où vient la difficulté presque insurmontable de la tâche éducative ? "Il semble, répond C. Castoriadis, que nous pourrions évoquer une raison assez forte, rendant au moins la psychanalyse et la pédagogie presque impossibles : c'est que les deux visent à changer les êtres humains." ³ Mais la question est alors de savoir en quel sens il convient de "changer" les êtres humains ; la réponse freudienne n'est pas absolument déterminée. Contrairement à ce qu'une formule souvent citée pourrait laisser penser (*Wo es war, soll Ich werden*, où était ça, Je dois devenir ⁴), il ne saurait s'agir de substituer purement et simplement (si tant est que cela aurait un sens) le

¹ Freud, *Nouvelles conférences sur la psychanalyse*, op. cit., p. 194 (tr. modifiée).

² J.F. Lyotard, *L'inhumain*, op. cit., p. 12-13.

³ C. Castoriadis, *Le monde morcelé*, Paris, Seuil, 1990, p. 142.

⁴ Freud, *Nouvelles leçons d'introduction à la psychanalyse* (1933).

conscient à l'inconscient ¹ . L'objectif de l'analyse n'est pas en effet d'éliminer une instance psychique au profit d'une autre, mais bien plutôt de modifier le Je, ou le conscient, dans le sens où il devienne capable de recevoir et d'admettre les contenus de l'inconscient, "en les réfléchissant et en devenant capable de choisir lucidement les impulsions et les idées qu'il tentera de mettre en place. En d'autres termes, le Je a à devenir une subjectivité réfléchissante, capable de délibération et de volonté." (Castoriadis, id). Il s'agit moins de condamner dogmatiquement le désir que de tenter de l'éduquer ; c'est pourquoi la psychanalyse et l'éducation ont partie liée. La pulsionnalité fondamentale de l'être humain n'est pas une raison de désespérer de l'homme ; bien au contraire, car ce serait oublier que l'homme travaille, invente, rêve, construit, crée grâce à ses contenus inconscients. Un homme dont l'inconscient aurait été totalement asséché ne serait plus un homme, dans la stricte mesure où ses capacités de création, et d'auto-crédation, d'auto-engendrement, bref, d'autonomie *lato sensu* , seraient totalement détruites.

Questions de méthode

Le nécessaire apprentissage, auquel l'enfant doit être soumis, et qui consiste à lui apprendre à dominer ses pulsions, constitue une part essentielle de l'éducation. Mais les conditions d'intériorisation de l'interdit parental sont multiples et difficilement maîtrisables ; de là vient toute la difficulté de la tâche. En d'autres termes, selon quelles méthodes le processus éducatif doit-il s'éprouver ? Freud est en tout cas formel sur un point : l'enfant doit apprendre à maîtriser l'exigence pulsionnelle qui l'habite, et, pour ce faire, l'intervention des éducateurs est indispensable : "Tout d'abord, considérons que le but principal de toute éducation est d'apprendre à l'enfant à maîtriser ses pulsions : impossible en effet de lui laisser une liberté totale, de l'autoriser à obéir sans contrainte à toutes ses impulsions. Cela pourrait, certes, fournir aux psychologues de l'enfance une expérience très instructive, mais la vie des parents deviendrait impossible et le tort soit immédiat, soit à venir, causé aux enfants serait considérable. L'éducation doit donc inhiber, interdire, réprimer et c'est ce à quoi

¹ Un tel objectif, estime C. Castoriadis, serait "à la fois inaccessible et monstrueux" : "Inaccessible, puisqu'il ne peut pas exister d'être humain dont l'inconscient a été conquis par le conscient, dont les pulsions sont soumises à un contrôle complet par les considérations rationnelles, qui a cessé de phantasmer et de rêver. Monstrueux, puisque si nous atteignons cet état, nous aurions tué ce qui fait de nous des êtres humains, qui n'est pas la rationalité mais le surgissement continu, incontrôlé et incontrôlable de notre imagination radicale créatrice dans et par le flux des représentations, des affects et des désirs. Au contraire, une des fins de l'analyse est de libérer ce flux du refoulement auquel il est soumis par un Je qui n'est d'habitude qu'une construction rigide et essentiellement sociale." *Le monde morcelé*, op. cit., p. 144.

elle s'est de tout temps amplement appliquée." ¹ Nulle ambiguïté ici : la tâche éducative comporte une dimension irréductible de domestication des pulsions, et rien ne serait plus préjudiciable à l'enfant, aux parents, voire à la société, que faire preuve d'un laxisme total dans l'éducation des enfants.

Freud était conscient des dégâts induits par une éducation excessivement sévère (mais il ne semble pas qu'un tel danger perdure aujourd'hui ...) ², aussi bien que par une éducation laxiste, où l'enfant est laissé à lui-même, et ainsi confronté, sans défense, à ses propres démons intérieurs. A coup sûr, à vouloir trop bien faire, ou à vouloir faire ce que l'on croit être le "bonheur" de ses enfants, on risque gros ; moins pour soi-même, du reste, que pour les enfants concernés, qui, en fait de "bonheur", auront surtout à affronter l'exigence pulsionnelle immaîtrisable venue du Ça. Les défenses qui n'auront pas été intériorisées au moment opportun lui feront alors cruellement défaut : exposé à un "inconscient à ciel ouvert", l'enfant, ou l'adulte, s'expose à rien de moins qu'au risque de la psychose. A un tel risque, où il y va de l'humanité même de l'homme, seule une éducation bien pensée, à l'écoute de la psychanalyse, peut faire pièce.

Là encore, certaines thèses freudiennes avaient trouvé une manière de prémonition théorique dans les analyses des philosophes de la tradition ; de fait, les dégâts induits par une éducation trop "libérale" ont été de tout temps repérés, et dénoncés, par les penseurs et les philosophes ; c'est le cas de Platon, dans sa *République*, par exemple, mais aussi, beaucoup plus tard, de Hegel ; ainsi, ce dernier peut-il écrire : " pour ce qui concerne, plus précisément, l'un des côtés de l'éducation, la *discipline* (*Zucht*), il ne faut pas permettre à l'adolescent de s'abandonner à son bon plaisir ; il doit obéir, pour apprendre à commander. L'obéissance est le commencement de toute sagesse ;

¹ Freud, *Nouvelles conférences sur la psychanalyse*, op. cit., p. 196 (tr. mod.).

² A une époque comme la nôtre, où le culte idôlatre de l'enfant, et de la jeunesse en général, se voit érigé à la dignité d'un principe pédagogique fondamental, le laisser-faire, le consentement résigné, la lâcheté pathétique des adultes et des parents devant les exigences sans limites des enfants conspirent à créer une situation de non-éducation, de démission totale devant les exigences fondamentales repérées depuis les origines de la pensée philosophique comme étant celles de tout projet éducatif cohérent. Nous n'avons pas fini de payer le prix de cette lâcheté. Qui sera capable de faire la théorie compréhensive de cet inexplicable sentiment de culpabilité, de cette inexpiable dette que les adultes semblent avoir contractés aujourd'hui à l'égard de la "planète" (comme disent les journalistes) enfant ? H. Arendt, il y a déjà un demi-siècle, diagnostiquait pourtant déjà quelques effets pervers d'une telle erreur : " C'est le groupe des enfants lui-même qui détient l'autorité, qui dit à chacun des enfants ce qu'il doit faire et ne pas faire ; entre autres conséquences, cela crée une situation où l'adulte se trouve désarmé face à l'enfant pris individuellement et privé de contact avec lui. Il ne peut que lui dire de faire ce qui lui plaît et puis empêcher le pire d'arriver." Ibid. p. 232-233. Et c'est comme une remarque de simple bon sens (ce bon sens aujourd'hui oublié) qu'elle ajoute : " Quant à l'enfant dans ce groupe, il est bien entendu dans une situation pire qu'avant, car l'autorité d'un groupe, fût-ce un groupe d'enfants, est toujours beaucoup plus forte et beaucoup plus tyrannique que celle d'un individu, si sévère soit-il." Ibid. p. 233.

car, par elle, la volonté qui ne connaît pas encore le vrai, l'objectif, et n'en fait pas encore son but, qui, pour cette raison, n'est pas encore véritablement subsistante-par-soi et libre, mais bien plutôt inachevée, admet-elle en elle la volonté rationnelle qui vient à elle de l'extérieur, et fait de celle-ci peu à peu sa volonté. Si, par contre, on permet aux enfants de faire ce qui leur plaît, - si l'on commet encore, par-dessus le marché, la sottise de leur donner des raisons pour leurs caprices, on sombre dans la plus mauvaise manière de les éduquer, - alors naît, chez les enfants, la déplorable attitude consistant, pour eux, à s'installer dans le bon plaisir particulier, dans les bizarreries du jugement, dans l'intérêt égoïste, - la racine de tout Mal. Par nature, l'enfant n'est ni bon ni mauvais, puisque, pour commencer, il n'a de connaissance ni du Bien ni du Mal. Tenir cette innocence ignorante pour un idéal et aspirer à y faire retour, serait de la niaiserie ; elle est sans valeur et de courte durée. Bientôt, se manifestent dans l'enfant le caprice et le Mal. Ce caprice doit être brisé par la discipline, - par elle, ce germe du Mal doit être anéanti."¹

Certes, la nécessaire répression des exigences pulsionnelles, dans le cadre du processus éducatif, doit s'abstenir de toute sévérité excessive ; mais c'est précisément la connaissance de la théorie psychanalytique qui est en mesure d'éviter toute erreur de ce genre : "Lorsque les éducateurs se seront familiarisés avec les résultats de la psychanalyse, ils trouveront plus faciles de se réconcilier avec certaines phases du développement infantile, et ne

¹ Hegel, *Encyclopédie des sciences philosophiques*, t. III, "Philosophie de l'Esprit", add. au § 396 ; tr. fr. B. Bourgeois, Paris, Vrin, 1988, p. 435-436. Hegel se montre extrêmement sévère à l'égard d'une pédagogie centrée sur la réalité ponctuelle du moment auquel l'enfant est parvenu ; ce que l'on invoque aujourd'hui comme un remède magique censé résoudre tous les problèmes, au titre du principe ainsi énoncé : "l'enfant au centre du système éducatif", ne trouve guère grâce aux yeux de celui qui ne se présentait pas comme un pédagogue patenté, mais comme un "simple" philosophe (de génie il est vrai...) : "Mais, comme l'adolescent se tient encore à l'intérieur du point de vue de l'immédiateté, la réalité supérieure à laquelle il doit s'élever ne lui apparaît pas sous la forme de l'universalité ou de la Chose, mais sous la figure d'un donné, d'un singulier, d'une autorité. C'est tel ou tel homme qui forme l'idéal que l'adolescent cherche à connaître et à imiter ; c'est seulement sous ce mode concret que, à l'intérieur de ce point de vue, l'enfant intuitionne sa propre essence. Il faut donc que ce que l'adolescent doit apprendre lui soit donné sur et avec autorité ; il a le sentiment que ce donné est, relativement à lui, quelque chose de supérieur. Ce sentiment est à fixer scrupuleusement dans l'éducation. C'est pourquoi il faut qualifier de complète absurdité la pédagogie du jeu, qui veut que le sérieux soit apporté aux enfants comme un jeu, et adresse aux éducateurs l'exigence de se mettre à la portée de l'intelligence infantile des élèves, au lieu de les hisser au niveau de la Chose. Cette éducation par le jeu peut avoir, pour toute la vie de l'adolescent, cette conséquence qu'il considère tout avec un esprit méprisant. Un aussi triste résultat peut aussi être provoqué par une incitation à raisonner s'adressant aux enfants, telle que celle que recommandent constamment des pédagogues sans entendement ; par là, ceux-là acquièrent facilement quelque chose de suffisant. Assurément, la pensée propre des enfants doit être éveillée ; mais l'on n'a pas le droit de livrer la dignité de la Chose à leur entendement vain, sans maturité." Hegel, *Encyclopédie des sciences philosophiques*, t. III, "La Philosophie de l'Esprit", add. § 396 ; op. cit., p. 435.

risqueront pas entre autres d'exagérer des motions pulsionnelles socialement inutilisables ou perverses chez l'enfant. Ils se retiendront plutôt d'essayer de réprimer violemment ces motions, s'ils apprennent que de telles influences produisent des conséquences tout aussi peu désirables que le laisser-faire de la méchanceté infantile redoutée par l'éducation. Une violente répression de pulsions puissantes exercée de l'extérieur n'apporte jamais pour résultat l'extinction ou la domination de ceux-ci, mais occasionne un refoulement qui installe la propension à entrer ultérieurement dans la névrose. La psychanalyse a souvent eu l'occasion d'apprendre à quel point la sévérité inutile et sans discernement de l'éducation participe à la production de la maladie nerveuse, ou au prix de quel préjudice de la capacité d'agir et de la capacité de jouir la normalité exigée est acquise." ¹ L'excès de sévérité dans la répression brutale de l'exigence pulsionnelle infantile est pathogène, et c'est là sans aucun doute ce qui rend si difficile la tâche éducative. Dans un autre texte, Freud confirme ce point : "Mais l'analyse nous a montré que cette répression des pulsions était justement la cause des névroses." Et de poursuivre : "L'éducation doit donc trouver sa voie entre le Scylla du laisser faire et le Charybde de l'interdiction. Si ce problème n'est pas insoluble, il convient de chercher "l'optimum" de cette éducation, c'est-à-dire la manière dont elle sera le plus profitable et le moins dangereuse. Il s'agira de décider ce qu'il faut interdire, et ensuite à quel moment et par quel moyen doit intervenir cette interdiction. En outre, ne l'oublions pas, les divers sujets sur lesquels nous devons agir ont des prédispositions constitutionnelles différentes et le comportement de l'éducateur ne doit pas être le même envers tous les enfants."² Les psychanalystes S. Lebovici et M. Soulé commentent en ces termes l'exposé freudien du problème : faisant tout d'abord observer que "l'affirmation selon laquelle le contenu essentiel de l'éducation doit être un dressage à la frustration n'est souvent qu'une rationalisation masquant des motivations tout à fait étrangères au souci d'adapter l'enfant", ils ajoutent : " Mais la privation et la discipline apportent un support au Moi dans son effort pour acquérir le contrôle des pulsions du Ça, et le Bon Parent, par identification profonde à l'enfant, coopère avec le Moi de celui-ci. Certes les frustrations infligées à l'enfant peuvent entraîner l'émergence de son agressivité, mais cette expression est nécessaire et l'enfant doit en apprendre aussi la maîtrise. Il est vraisemblable que les éducateurs, ou les parents, qui ne se résolvent jamais à frustrer un enfant, ne peuvent pas tolérer l'expression de l'agressivité sans doute par une projection sans souplesse sur cet enfant-là. Puisque

¹ Freud, "L'intérêt de la psychanalyse", in : *Résultats, idées, problèmes*, I, op. cit., p. 213.

² Freud, *Nouvelles conférences sur la psychanalyse*, op. cit., p. 196.

vouloir éviter aux enfants la frustration est une utopie, mais qu'une frustration trop intense peut prendre la valeur d'un traumatisme, une fois reconnues *l'inéluçtabilité et la valeur structurante de la frustration*, les seules questions qui se posent sont celles des modalités du dosage et de la répartition qui la rendent eutrophique ou perturbatrice." ¹ L'éducateur doit en tout cas se garder de tout excès ², de tout extrémisme, en matière d'éducation, et la tâche est rendue plus difficile encore du fait que le sujet concerné est constitué, à chaque fois, par un individu singulier, incomparable aux autres.

Encore une fois, Freud avait, plus que tout autre, conscience de ce problème, puisqu'il notait lui-même, citant un travail de F. Alexander (*Psychanalyse de la personnalité totale*, 1927), qu'il existe "deux types principaux des méthodes pédagogiques pathogènes : la sévérité excessive et la tendance à gâter l'enfant." Il ajoute qu'"un père "exagérément faible et indulgent" donnera occasion à l'enfant de se constituer un Surmoi excessivement sévère, parce qu'un tel enfant, sous l'impression de l'amour dont il est l'objet, n'a d'autre issue que de retourner son agression vers l'intérieur. Chez l'enfant abandonné, élevé sans amour, la tension entre le Moi et le Surmoi tombe, et toute son agression peut se tourner contre l'extérieur. Si donc on fait abstraction d'un facteur constitutionnel conjectural, on est alors en droit d'énoncer que la sévérité de la conscience provient de l'action conjuguée de deux influences vitales : en premier lieu de la privation de satisfactions

¹ S. Lebovici et M. Soulé, *La connaissance de l'enfant par la psychanalyse*, Paris, PUF, 1970, p. 446. Sur ce point, celui des conséquences dommageables pour l'enfant d'une éducation excessivement laxiste, tous les analystes semblent tomber d'accord. Ainsi Gérard Mendel peut-il noter de son côté : "(...) ici encore, l'idéal est l'ennemi du bien, car en l'absence de toute frustration - chez le nourrisson et le jeune enfant "gâtés" -, le vécu coïnciderait précisément avec celui du fantasme, l'objet ne serait plus perçu comme différent de soi puisqu'il comblerait automatiquement la demande sans même laisser au désir le temps de se mettre en forme et le surinvestissement du Moi-Tout narcissique rendrait très difficile ultérieurement au sujet d'accepter la moindre frustration." G. Mendel, *La Crise de génération. Etude sociopsychanalytique*, Paris, Payot, 1969, p. 67.

² Comme le précise G. Mendel, "C'est précisément le bonheur ressenti dans la relation à la mère gratifiante qui permet au Moi d'accepter l'existence du monde objectal. Ce bonheur, il en faut "ni trop ni trop peu" : "trop", le sujet se fixerait à cette phase et la maturation se trouverait bloquée, "trop peu", et le sujet régresserait au stade du Moi-Tout, refusant le monde objectal au profit du fantasme." G. Mendel, *La Crise de génération*, op. cit., p. 68, n. 1. Ces remarques permettent de mieux comprendre le pessimisme freudien en matière d'éducation. Le fait est que, dans ce domaine, le risque d'échec est important, et gravissime par ses conséquences. Ainsi, pour ce qui concerne la tentation pour la mère de surprotéger son enfant, on méditera l'analyse de G. Mendel : "Qui vise à la satisfaction totale, ou plutôt qui ne peut - faute d'appui paternel - résister à la nostalgie de la satisfaction totale, échouera finalement sur les rivages de la Psychose ; la Psychose qui, rappelons-le, est avant tout un mode de défense contre une angoisse elle aussi totale. Ainsi, en l'absence de l'image paternelle, le destin du désir incestueux est la Psychose, - c'est-à-dire la fin de l'homme et la fin de la société. Le tabou de l'inceste, l'interdit de l'inceste, sont les apports socio-paternels indispensables pour éloigner ou dissoudre en même temps que le désir incestueux la nostalgie d'un retour en arrière total vers l'extase, l'illimité, l'Absolu, la magie, le nirvâna, la mégalomanie." G. Mendel, *La crise de génération*, op. cit., p. 51.

instinctuelles, laquelle déchaîne l'agressivité ; et en second lieu de l'expérience de l'amour, laquelle fait retourner cette agression à l'intérieur et la transfère au Surmoi." ¹ En vérité, la relation entre la sévérité de l'éducation reçue et la constitution de la conscience morale n'est pas uniforme ni universelle, mais peut connaître toutes sortes de variations : "L'expérience toutefois nous enseigne que la sévérité du Surmoi qu'élabore un enfant ne reflète nullement la sévérité des traitements qu'il a subis. La première semble indépendante de la seconde, un enfant élevé avec une très grande douceur pouvant élaborer une conscience morale extrêmement rigoureuse. Il serait faux pourtant de vouloir exagérer cette indépendance, car il n'est jamais difficile de se convaincre que la rigueur de l'éducation exerce également une forte influence sur la formation du Surmoi infantile. Nous en arrivons à la conclusion que des facteurs constitutionnels innés et des influences du milieu, de l'ambiance réelle, concourent à cette formation et à la naissance de la conscience. Ce fait n'a rien d'étrange ; il constitue la condition étiologique générale de tous les processus de cet ordre." ² L'embarras de Freud, ici, pour débrouiller avec exactitude l'influence respective des différents facteurs entrant en ligne de compte dans l'élaboration de la conscience morale, est manifeste ; il faut admettre, en effet, la pluralité des paramètres efficaces. Mais, tout de même, l'existence d'une relation entre l'éducation reçue et l'organisation de la personnalité globale, et singulièrement la physionomie du Surmoi constitué, ne fait aucun doute ; seule la nature exacte de cette relation reste à préciser.

Mais la psychanalyse attire au moins notre attention sur un fait important, dans la relation éducateur-éduqué : "il apparaît que l'éducateur - et plus particulièrement le parent - tend à projeter sur l'enfant son Idéal du Moi et qu'ainsi il risque d'introduire dans la relation éducative toutes les vicissitudes de sa propre histoire et les avatars de la confrontation entre l'aspect mégalomane de son idéal du Moi et la sévérité de son Surmoi." ³ Dans sa relation avec l'éduqué, l'éducateur transmet plus que ce qu'il croit transmettre, et s'offre en modèle d'identification. "On comprend donc que la relation éducative, mode d'aménagement des parents aux prises avec leurs fantasmes propres, leur investissement de l'enfant comme objet narcissique et la réalité-enfant, soit, elle-

¹ Freud, *Malaise dans la civilisation*, p. 88, note (2).

² Freud, *Malaise dans la civilisation*, p. 88.

³ S. Lebovici et M. Soulé, *La connaissance de l'enfant par la psychanalyse*, op. cit., p. 424. Comme l'indiquent les auteurs : "L'attitude éducative est donc en réalité réponse pseudo-délibérée au remaniement qu'introduit chez les parents la réalisation qu'est l'enfant, du désir d'avoir un enfant, et son aménagement se fait en fonction des possibilités de relations objectales des parents, des caractéristiques de ces relations objectales, de la qualité de leur Idéal du Moi individuel et culturel et de la rigidité ou de la souplesse de leur Surmoi." Ibid. op. cit., p. 436-437.

même, un compromis." ¹ la relation enfants-parents ne semble pas pouvoir faire l'économie d'un investissement fantasmatique, de nature à influencer directement sur le processus éducatif ; l'ironie de l'histoire veut qu'aujourd'hui, le plus grand danger, dans ce domaine, soit moins celui représenté par l'excès de sévérité parentale, que par le doute chronique qui ronge nombre de parents en quête d'une éducation parfaite, tant l'investissement narcissique de l'enfant est considérable. Il en résulte la "réification du rôle parental", la croyance en une "science de l'éducation", ultime avatar, pathétique et dérisoire, du positivisme ambiant généralisé à la totalité des secteurs de l'existence humaine, et qui induit "la notion si répandue que la bonne qualité parentale s'enseigne et s'acquiert et justifie la demande d'aide en ce domaine. Il semble que ces parents, qui se veulent parfaits et estiment avoir le droit à ce qu'on leur enseigne à le devenir, utilisent leur rôle de parent et leur fonction éducative comme contre-investissement et formation réactionnelle." ² Dans un tel cas de figure, le thérapeute doit s'abstenir de répondre trop vite aux sollicitations des parents, dont l'empressement peut bien cacher des motivations inconscientes moins désintéressées ; comme l'indique bien M. Mannoni, "La psychanalyse nous apprend qu'il est vain de prendre un symptôme à la lettre, car c'est toujours d'autre chose qu'il s'agit. A intervenir dans la plainte parentale par des recettes éducatives, on ne sait pas toujours ce que l'on fait, puisqu'on ne sait pas ce que sous-entend leur demande. A mobiliser éducateurs, parents et fratrie autour du symptôme d'un enfant difficile, non seulement on ne rend pas service à ce dernier, mais on risque un déplacement ou une accentuation de ses

¹ S. Lebovici et M. Soulé, *La connaissance de l'enfant par la psychanalyse*, op. cit., p. 434. Les auteurs rappellent à ce sujet le cas de figure de la "totale assimilation mère-enfant, antinomique de toute relation éducative puisqu'il n'y a pas reconnaissance de l'objet, sans quoi ne pourrait se comprendre la cédation du symptôme dans le moment même où la mère opère une distanciation." Op. cit., p. 434.

² S. Lebovici et M. Soulé, *La connaissance de l'enfant par la psychanalyse*, op. cit., p. 435. La formation réactionnelle constitue un contre-investissement permanent, qui aboutit à changer la structure de la personnalité. C'est pourquoi elle contribue souvent à la constitution de traits de caractère. Rappelons ici que la formation réactionnelle est définie comme "attitude ou habitus psychologique de sens opposé à un désir refoulé, et constitué en réaction contre celui-ci (pudeur s'opposant à des tendances exhibitionnistes par exemple). En termes économiques, la formation réactionnelle est un contre-investissement d'un élément conscient, de force égale et de direction opposée à l'investissement conscient. Les formations réactionnelles peuvent être très localisées et se manifester par un comportement particulier, ou généralisées jusqu'à constituer des traits de caractère plus ou moins intégrés à l'ensemble de la personnalité." J. Laplanche et J.B. Pontalis, *Vocabulaire de la psychanalyse*, Paris, PUF, 1967, entrée : "formation réactionnelle", p. 169. Comme exemple de formation réactionnelle ne présentant pas la généralité de trait de caractère, mais se limitant à des relations tout à fait électives, Freud lui-même cite le cas suivant : "Par exemple la femme hystérique qui traite ses enfants, qu'au fond elle hait, avec une tendresse excessive, n'en devient pas pour autant plus aimante, dans l'ensemble, que d'autres femmes, ni même plus tendre pour d'autres enfants." Freud, *Inhibition, symptôme et angoisse*, tr. fr. M. Tort, Paris, PUF, 1965, p. 86.

troubles. Le psychanalyste se doit de rester à sa place pour permettre au sujet d'accéder à sa vérité, à travers des révoltes et des oppositions. La cure psychanalytique ne peut se faire correctement, que si, dans le vie, le sujet se heurte à la loi des parents, à la loi de l'école, etc. A vouloir le soustraire à une rigueur nécessaire, on va dans le sens de sa maladie et on empêche tout progrès." ¹ Une situation idéale voudrait que tout parent soit déjà au fait de sa propre personnalité inconsciente avant d'entreprendre quelque tâche éducative que ce soit. Car sans doute faut-il accepter ici, non sans humilité, cette vérité selon laquelle il est pratiquement impossible de mettre entre parenthèses sa propre enfance, et la personnalité actuelle qu'elle a contribué à constituer, lorsqu'on se trouve soi-même en position de parent, ou d'éducateur. Comme le remarque Merleau-Ponty, "*Le souvenir de leur propre enfance commande doublement la conduite des parents à l'égard de leurs enfants* :

1) Ils s'identifient avec leurs propres parents, d'où conduite d'autorité, de répression ;

2) Ils s'identifient avec leurs enfants ; d'où conduite de complicité, de solidarité.

L'une ou l'autre de ces identifications peut constamment prévaloir ; en général, elles surgissent tour à tour chez le même adulte et provoquent la contradiction, l'ambivalence caractéristique des rapports adultes-enfants." ²

De fait, et d'une manière générale, un aspect essentiel de la difficulté de la tâche éducative tient au risque de projection, qui lui est inhérent, de la part des parents ; ceux-ci tendent spontanément à "idéaler" leur enfant, et à attendre de son développement futur une gratification narcissique, voire une réparation narcissique, qui revient à instrumentaliser l'enfant, fût-ce au nom des meilleures intentions du monde ! Beaucoup de parents se "réalisent" ainsi par procuration à travers leurs enfants, sur lesquels ils font peser un fardeau parfois insupportable. Car l'enfant, pris dans le désir maternel, par exemple, éprouvera les plus grandes difficultés à conquérir son autonomie ; les mères surprotectrices, qui "couvent" à l'excès leur enfant, leur interdisent ainsi toute évolution normale. Comme on l'a noté, "si l'omnipotence symbiotique s'installe (dans la relation entre la mère et l'enfant), elle "prive le moi de l'enfant de dire non à l'objet et donc oui à lui-même." " ³ Il faudrait pouvoir décrire ici, en détail, l'enchevêtrement extrêmement complexe des motivations

¹ M. Mannoni, *L'enfant arriéré et sa mère. Etude psychanalytique*, Paris, Seuil, 1964, p. 142, n. 1. On ne saurait dire, avec plus de fermeté, la nécessité de confronter l'enfant au principe de la Loi et de l'interdiction. Nous reviendrons sur ce thème.

² Merleau-Ponty, *Psychologie et pédagogie de l'enfant. Cours de Sorbonne 1949-1952*, Verdier, 2001, p. 108.

³ A. Green, *Le travail du négatif*, Paris, Minuit, 1993, p. 370.

inconscientes qui s'immiscent dans la relation entre les parents et leur enfant. Ce n'est pas le lieu de cette explicitation, mais il faut au moins noter l'ambivalence de la relation parentale aux enfants. Cette ambivalence trouve son origine dans la situation prénatale, dès lors que la naissance de l'enfant est précédée par le désir des parents, dont la teneur de sens précise déterminera l'ensemble du rapport qu'ils instaureront avec leur enfant. Comme l'explique M. Mannoni, psychanalyste spécialisée dans le traitement des enfants psychotiques, "Ce qui se dégage, c'est la manière dont un enfant est marqué, non seulement par la façon dont il est attendu avant sa naissance, mais par ce qu'il va ensuite représenter pour l'un et l'autre parent en fonction de l'histoire de chacun d'eux. Son existence réelle va se heurter ainsi aux projections parentales inconscientes d'où viennent les malentendus. Si l'enfant a l'impression que tout accès à une parole vraie lui est barré, il peut dans certains cas rechercher dans la maladie une possibilité d'expression. Lorsque, dans la cure psychanalytique, on situe dès le départ parents et enfants face au problème du désir dans la relation de chacun à l'Autre, on obtient des parents une mise en question d'eux-mêmes dans leur histoire - et de l'enfant sollicité en tant que sujet, on obtient un discours parfois étonnamment articulé. Ceci pose le problème du langage dans un certain mode de relation à l'Autre et à soi-même. La rupture avec un discours que l'on peut qualifier d'aliéné, dans la mesure où il est celui des autres et de l'opinion, représente pour le sujet une aventure pénible. Le rôle de l'analyste est de l'aider à assumer cette aventure." ¹

De son côté, Merleau-Ponty explique clairement ce phénomène d'ambivalence dans la relation des parents à leurs enfants : " On note souvent, écrit-il, tout de suite après la naissance, un sentiment d'étrangeté, d'irréalité. On le comprend en considérant que l'enfant, malgré une vie prénatale relativement autonome, était partie intégrante de la mère, sa possession. Dès la naissance, il n'est plus à elle, il lui échappe, elle ne peut plus le sentir au même degré comme "sien" (...) Ces sentiments (...) s'expliquent par le fait que l'enfant passe de la condition d'enfant imaginaire à qui toutes les possibilités étaient ouvertes à la condition d'enfant réel qui ne peut pas réaliser toutes les imaginations et surtout pas toutes à la fois. C'est la différence entre la multiplicité des possibles et le réel unique. Il s'ensuit toujours une sorte d'appauvrissement, accompagné d'une déception (...) . Il faut à la mère un temps variable, quelquefois assez long, pour prendre possession de son enfant, pour l'identifier et l'aimer comme sien, tel qu'il est. La relation de mère à enfant n'est que pour une part assez faible

¹ M. Mannoni, *L'enfant, sa "maladie" et les autres. Le symptôme et sa parole*, Paris, Seuil, 1967, p. 63-64.

relation instinctive : c'est une relation humaine." ¹ C'est pourquoi la relation de la mère à son enfant est complexe, un peu plus que ne le sont les relations humaines en général, et marquée du sceau de l'ambivalence ; et le rapport mère-enfant est particulièrement exposé à toutes sortes de troubles : "mais les troubles majeurs, précise encore Merleau-Ponty, proviennent évidemment de la façon dont elle envisage ses rapports avec l'enfant lui-même. Ce rapport est essentiellement ambivalent : elle possède l'enfant, mais elle en est aussi possédée. Il déclenche en elle toutes sortes de sentiments positifs et négatifs :

- *positifs* : cet enfant est en quelque sorte le but de sa vie, sa justification ; il lui fait sentir sa vie à elle comme nécessaire. De plus, la grossesse transforme une femme en une "valeur" toute faite, indépendamment de ses mérites propres. (...)

- *négatifs* : mais en même temps, il lui faut renoncer à beaucoup de projets personnels, supporter la fatigue et la crainte de la déformation. Elle sent que cette opération mystérieuse se passe en elle et la met en danger (symétrie entre naissance et mort).

De plus, cette situation dure, situation qu'elle ne contrôle pas et dont il faut passivement attendre le déroulement ; elle s'accompagne de toutes espèces de fantasmes. L'enfant est imaginé tantôt comme un héros, tantôt comme un monstre, destiné à être le plus heureux ou le plus malheureux des êtres. Souvent, elle ressent avec acuité la signification de cette naissance et les modifications qu'elle apportera dans sa vie." ²

A ces considérations concernant le rapport de la mère à son enfant, il conviendrait d'ajouter quelques remarques portant sur la relation du père à son enfant, et à son rôle dans l'éducation. Car, comme on le sait, Freud s'est attaché à différencier avec finesse les rôles respectifs de la mère et du père. Merleau-Ponty rapporte à ce sujet que "l'attitude du père à l'égard de ses enfants est aussi ambivalente que celle de la mère. Il s'identifie avec l'enfant et oscille entre la domination et le sacrifice ; comme dans toute identification, il y a des éléments sado-masochistes dans son comportement. Il sent l'enfant comme un second lui-même qui, puisqu'il fait partie de lui, le compromet par ses actes et doit être réprimandé. Mais la punition le frappe lui-même, puisqu'il s'est identifié à l'enfant. On voit souvent ces parents irrités contre leurs enfants, tendant à les réprimander, mais qui font bloc avec lui, dès qu'autrui veut intervenir. Cependant, les problèmes du père ont une acuité moindre que ceux de la mère, et pour plusieurs raisons :

- son identification avec l'enfant est moins forte et d'une nature différente. Celle de la mère est basée sur la gestation, sur une

¹ Merleau-Ponty, *Psychologie et pédagogie de l'enfant. Cours de Sorbonne 1949-1952*, op. cit., p. 103-104.

² Merleau-Ponty, *Psychologie et pédagogie de l'enfant*, op. cit., p. 102-103.

communion physiologique ; celle du père est plus tardive et se fait à un autre niveau ;

- nos moeurs donnent à l'homme une plus grande sérénité dans ses conflits avec l'enfant, du fait qu'il est éloigné du foyer une grande partie de la journée. Il arbitre les conflits de plus loin et de plus haut, ce qui donne souvent lieu à une plus grande générosité, un facteur de hasard dans ses décisions.

Mais le rôle du père n'est pas insignifiant pour cela. Son image est un élément des plus durables et des plus forts dans la vie de l'enfant. Il agit par sa seule présence, ce qui signifie sa tâche." ¹

Une différence essentielle entre le rôle du père et celui de la mère dans le processus éducatif tient tout simplement à une différence d'abord biologique. La mère porte en elle son enfant, et cette fusion d'abord physiologique marque à jamais la relation qu'elle aura ultérieurement avec lui ; la relation du père à l'enfant est nécessairement plus distante, plus hypothétique aussi, plus "abstraite". Si la filiation maternelle est biologique en première instance, la paternité est institutionnelle ; "l'engendrement est de nature, la paternité est de désignation", note P. Ricoeur ². Aussi Merleau-Ponty, de son côté, a-t-il raison, lorsqu'il affirme : "Nous pouvons dire que l'identification au père avec son enfant est une *construction* : en ce sens qu'elle n'est pas inscrite dans la destinée, mais constitue une décision de liberté. Cela ne signifie pas qu'elle soit arbitraire : c'est une réalisation humaine créée par la vie commune."³ Cette distinction entre le père et la mère est capitale : au sein du couple parental, la répartition des tâches, si l'on peut dire, est strictement différenciée. Cette division du travail éducatif, en quelque sorte, est étayée sur la différenciation sexuelle primitive qui répartit les rôles entre le père et la mère. Freud a accordé une grande importance à cette différenciation, au point de lui attribuer la signification de facteur de civilisation, et de condition du progrès dans la spiritualité, au plan phylogénétique. Freud met ainsi en lumière certains phénomènes survenus au cours du développement de la civilisation. Parmi ceux-ci, un processus "tardif" retient particulièrement son attention : " sous l'influence de conditions extérieures qu'il ne nous appartient pas d'étudier ici et qui d'ailleurs ne sont pas toutes bien connues, une

¹ Merleau-Ponty, *Psychologie et pédagogie de l'enfant*, op. cit., p. 106.

² P. Ricoeur, *Le Conflit des interprétations, essais d'herméneutique*, Paris, Seuil, 1969, p. 461. Il faudrait montrer ici que, du côté de l'enfant, la figure du père doit être reconnue pour ce qu'elle est, et soigneusement différenciée de celle de la mère, pour que l'Oedipe soit réussi : " Reconnaître le père, explique Ricoeur, c'est le reconnaître avec la mère. C'est renoncer à posséder l'un en tuant l'autre. C'est accepter que le père soit à la mère et la mère au père. Alors la sexualité est reconnue ; la sexualité du couple qui m'a engendré ; mais elle est reconnue comme dimension charnelle de l'institution. Cette unité réaffirmée du désir et de l'esprit est ce qui rend possible la reconnaissance du père." Ibid. op. cit., p. 469.

³ Merleau-Ponty, *Psychologie et pédagogie de l'enfant*, op. cit., p. 107.

organisation patriarcale de la société succéda à l'organisation matriarcale, ce qui naturellement provoqua un grand bouleversement des lois en vigueur. Il nous semble percevoir comme un écho de cette révolution dans l'*Orestie* d'Eschyle. Mais ce bouleversement, ce passage de la mère au père a un autre sens encore : il marque une victoire de la spiritualité sur la sensualité et par là un progrès de la civilisation. En effet, la maternité est révélée par les sens, tandis que la paternité est une conjecture basée sur des déductions et des hypothèses. Le fait de donner ainsi le pas au processus cogitatif sur la perception sensorielle fut lourd de conséquences." ¹ Nous ne citons ici cette référence freudienne que pour montrer l'importance de la répartition des rôles au sein du couple parental. Dans le rapport au symbolique, le père et la mère ne sauraient jouer tout à fait le même rôle. Le problème de l'éducation y trouve une partie de sa complexité : constitué d'un père et d'une mère, le couple parental doit collaborer, pour ainsi dire, dans l'éducation des enfants, mais selon un investissement respectif différent.

Sur ce point précis, il faut avoir l'honnêteté de reconnaître que l'enjeu et les conséquences de cette différenciation sexuelle entre le père et la mère font l'objet d'analyses très différentes selon les auteurs. Il ne saurait exister, sur cette question, d'orthodoxie définitive. L'analyse faite du rapport des parents à l'enfant dépend étroitement des présupposés et des options initiales posés par le théoricien. Selon qu'on accordera plus ou moins d'importance au rôle du père, ou au contraire à celui de la mère, l'analyse de la relation éducative variera largement. Il est à cet égard pour le moins significatif que deux des plus importants disciples de Freud, Mélanie Klein d'une part, et, d'autre part, Jacques Lacan, proposent une analyse foncièrement différente de cette question. A. Green en montre les enjeux de ce divorce théorique : " Le principal argument que nous soulèverons contre le système kleinien, écrit-il (...) est la disparition de la référence paternelle. Remarquons que nous ne disons pas la disparition du père. Celui-ci est certes présent à de nombreuses reprises dans l'oeuvre de Mélanie Klein et la note proprement oedipienne est moins absente qu'on le dit dans ses travaux. Mais il est présent comme double de la mère. C'est un objet second parce que plus tardif (...) et parce

¹ Freud, *Moïse et le monothéisme*, 1939, tr. fr. A. Berman, Paris, Gallimard, "Idées", 1948, p. 153. Commentant ce texte, A. Green fait une remarque importante : " Intellectuel, pour Freud, écrit-il, est pris dans le sens large d'activité psychique opposée à l'activité sensorielle (de la vue surtout). Dans l'opposition traditionnelle entre intelligible et sensible, Freud range sous le premier terme les processus intellectuels les plus variés : " Un progrès dans l'intellectualité consiste à décider contre la perception directe en faveur des processus intellectuels tenus pour supérieurs : souvenirs, réflexions et inférences." Déclarer la paternité plus importante, c'est déclarer que le fils porte le nom du père et en devient l'héritier." A. Green, *Un oeil en trop. Le complexe d'Oedipe dans la tragédie*, Paris, Minuit, 1969, p. 93.

que fonctionnant pratiquement comme s'il s'agissait d'un second objet maternel. Cela ne veut pas dire que Mélanie Klein ne lui reconnaisse pas des caractères spécifiques. C'est bien d'un homme qu'il s'agit, attirant normalement les faveurs de sa fille, mais (et la conception de la mère au pénis accentue cet infléchissement) nulle part il n'est attesté de sa position comme référence. C'est-à-dire qu'il n'est pas l'objet du désir de la mère, il n'est pas le représentant de la position tierce. Ce tiers exclu/non exclu, qui donne tant de relief à la conception psychanalytique de la paternité. Il n'est pas le signe par lequel le phallus entre dans le monde de l'enfant par la découverte de son absence au niveau de la mère. Autrement dit, le complexe d'Oedipe comme circuit d'échanges est ici *insensé*, dépourvu de *sens*, c'est-à-dire de direction dans la circulation des objets, des valeurs et des investissements. Si Mélanie Klein représente un des courants les plus audacieux de la pensée post-freudienne, J. Lacan, par une orientation diamétralement opposée, ramène l'équilibre vers l'autre pôle de la balance, celui du rétablissement de la primauté paternelle." ¹

En vérité la difficulté s'augmente de ce que l'acte éducatif met en rapport des protagonistes sur le mode d'une inégalité foncière primitive. Si l'éducation est une tâche si difficile, c'est qu'il s'agit d'élever un enfant à l'autonomie, dans le cadre d'une relation inégalitaire. Inégalité de force, mais aussi de raison. Comment "élever" un enfant, sans que l'adulte abuse de sa force, et dans une situation telle que le recours à la raison peut lui-même se révéler contre-productif ? Comme le note avec une pointe d'amertume Merleau-Ponty, "les rapports avec autrui sont toujours compliqués. Même dans une discussion d'ordre objectif, le triomphe de la raison est toujours ressenti comme le triomphe de la personne tout entière. De plus, il y a rarement une égalité complète des situations. Même lorsqu'on s'efforce de respecter l'autonomie d'autrui, qu'on lui octroie la liberté, autrui ne peut se sentir complètement libre du fait qu'il reçoit cette liberté du partenaire. Même dans les rapports entre adultes, on peut toujours sortir de ce dilemme en instituant une égalité de situation (..) Par définition, cette égalité n'existe pas et ne peut pas être créée entre l'adulte et l'enfant. Durant les deux premières années de sa vie, l'enfant est complètement démuné de "puissance", ce qui donne aux parents une sorte d'habitude de la domination. Par la suite, l'attitude parfaitement juste étant impossible, ils vont toujours d'un extrême à l'autre, tantôt respectant trop la liberté de l'enfant et tantôt pas assez. De nombreux conflits naissent de ce que les parents envisagent l'avenir, et les enfants, même les adolescents, seulement le présent. Ni les uns, ni les autres ne peuvent faire autrement. Il

¹ A.Green, *Un oeil en trop*, op. cit., p. 106-107.

n'y a donc pas d'égalité possible entre adulte et enfant : 1° il est trop facile de convaincre les enfants, puisque c'est notre autorité et non pas notre raisonnement, qui les persuade. Mais, 2° on ne les convaincra jamais complètement : il s'établit dans l'enfant la conviction d'être influencé par l'adulte (même lorsque l'adulte ne voudra que raisonner), ce qui conditionnera toute son attitude. Ainsi, même sans le vouloir, on ne peut éviter d'empiéter sur leur liberté. Le devoir de l'adulte est néanmoins de réduire cet empiètement à ce qui est strictement nécessaire. Ne pas respecter toutes les fantaisies de l'enfant, mais ne pas tout considérer comme fantaisie. Nous devons examiner notre propre attitude et éviter soigneusement ce qui, dans notre conduite, n'est pas dicté par la situation présente, mais provient de traumatismes anciens. Mais il faut aller plus loin encore et accepter pour l'enfant les risques que l'on accepte pour soi. D'ailleurs, en évitant tout risque à l'enfant, on en suscite d'autres par là-même. Les relations avec l'enfant ne sont jamais d'une objectivité absolue, mais nous devons faire en sorte que le déséquilibre ne soit pas au détriment de l'enfant." ¹

C'est pourquoi la psychanalyse, qui permet de mettre au jour et d'élucider tous ces aspects problématiques, reste malgré tout, aujourd'hui plus que jamais, un allié irremplaçable dans la compréhension du sens et de l'enjeu du processus éducatif, permettant ainsi de déterminer plus judicieusement la nature des méthodes devant être employées pour parvenir à cette autonomie qui en constitue la finalité dernière. Accordons-nous ici la liberté d'examiner quelques thèses présentées aujourd'hui comme vérité ultime en matière d'éducation et de pédagogie. L'un des aspects les plus topiques de cette idéologie actuelle du "pédagogisme" (enseignée de manière contraignante dans les institutions d'Etat censées former les maîtres à leur future tâche d'"enseignants") n'est autre que le recentrage de toute pédagogie sur le principe du jeu. L'enfant ne doit fournir aucun effort pour acquérir des connaissances, mais doit s'imprégner en douceur (voir à son insu) de ces connaissances par la médiation de techniques ludiques. L'idéologie de la nouvelle pédagogie repose ainsi sur deux axiomes fondamentaux : tout ce qui doit être enseigné doit l'être par le jeu, et il n'est pas nécessaire de savoir ce que l'on doit enseigner, puisqu'on n'enseigne pas une matière, un contenu de savoir, mais l'on enseigne comment "apprendre à apprendre". Il est savoureux de constater que ces insultes au simple bon sens avaient déjà été dénoncées, il y a longtemps, par H. Arendt, dans le cadre de sa réflexion sur la crise de l'éducation ; ainsi, pour ce qui concerne le second point, peut-elle écrire : " Sous l'influence de la psychologie moderne et des doctrines pragmatiques, la pédagogie est devenue

¹ Merleau-Ponty, *Psychologie et pédagogie de l'enfant*, op. cit., p. 107-108.

une science de l'enseignement en général, au point de s'affranchir complètement de la matière à enseigner. Est professeur, pensait-on, celui qui est capable d'enseigner ... n'importe quoi. Sa formation lui a appris à enseigner et non à maîtriser un sujet particulier (...) Au cours des récentes décennies, cela a conduit à négliger presque complètement la formation des professeurs dans leur propre discipline, surtout dans les études secondaires. Puisque le professeur n'a pas besoin de connaître sa propre discipline, il arrive fréquemment qu'il en sait à peine plus que ses élèves. En conséquence, cela ne veut pas seulement dire que les élèves doivent se tirer d'affaire par leurs propres moyens, mais que désormais l'on tarit la source la plus légitime de l'autorité du professeur, qui, quoi qu'on en pense, est encore celui qui en sait le plus et qui est le plus compétent. Ainsi le professeur non autoritaire qui, comptant sur l'autorité que lui confère sa compétence, voudrait s'abstenir de toute méthode de coercition, ne peut plus exister." ¹

Pour ce qui concerne la question des méthodes, la promotion du jeu au titre de panacée pédagogique se voit elle aussi dénoncée par le même auteur : il est nécessaire, en effet, estime H. Arendt, de "se rendre compte comment dans ce processus on s'est surtout efforcé de supprimer autant que possible la distinction entre le travail et le jeu, au profit de ce dernier. On considérait que le jeu est le mode d'expression le plus vivant et la manière la plus appropriée pour l'enfant de se conduire dans le monde, et que c'était la seule forme d'activité qui jaillisse spontanément de son existence d'enfant. Seul, ce qui peut s'apprendre en jouant correspond à sa vivacité. L'activité caractéristique de l'enfant - du moins pensait-on - est de jouer ; apprendre au vieux sens du terme, en forçant l'enfant à adopter une attitude de passivité, l'obligeait à abandonner sa propre initiative qui ne se manifeste que dans le jeu." ² La pédagogie moderne est dominée par cette double substitution, "la substitution du faire à l'apprendre et du jeu au travail" (ibid), dont on ne voit pas à quel point elle se révèle infantilisante, en sorte qu'elle va directement à l'encontre du but recherché : " il est parfaitement clair, ajoute H. Arendt, que cette méthode cherche délibérément à maintenir, autant que possible, l'enfant plus agé au niveau infantile. Ce qui précisément devait préparer l'enfant au monde des adultes, l'habitude acquise peu à peu de travailler au lieu de jouer, est supprimée au profit de l'autonomie du monde de l'enfance." ³ Loin de faire de l'enfance une étape, certes essentielle, mais propédeutique, dans le développement global de l'existence de l'homme, une telle pédagogie maintient l'enfant dans le monde

¹ H. Arendt, *La crise de la culture*, op. cit., p. 234.

² H. Arendt, *La crise de la culture*, op. cit., p. 235.

³ H. Arendt, *La crise de la culture*, op. cit., p. 236.

de l'enfant, et contribue ainsi à l'endurcir dans une condition d'immaturation : cette méthode "tend à faire du monde de l'enfance un absolu " ; en effet, " sous prétexte de respecter l'indépendance de l'enfant, on l'exclut du monde des adultes pour le maintenir artificiellement dans le sien, dans la mesure où celui-ci peut être appelé un monde. Cette façon de tenir l'enfant à l'écart est artificielle, car entre enfants et adultes elle brise les relations naturelles qui, entre autres, consistent à apprendre et à enseigner, et parce qu'elle va en même temps contre le fait que l'enfant est un être humain en pleine évolution et que l'enfance n'est qu'une phase transitoire, une préparation à l'âge adulte." ¹ Le mal est si profond, aujourd'hui, que les remèdes doivent être drastiques, mais aussi bien d'un bon sens élémentaire : "on rétablira une fois de plus l'autorité dans l'enseignement ; on ne jouera plus pendant les heures de classe et on fera de nouveau du travail sérieux ; on mettra l'accent non plus sur les activités extra-scolaires, mais sur les matières du programme. Enfin, on parle même de modifier les programmes actuels de formation des professeurs qui devront eux-mêmes apprendre quelque chose avant d'être lâchés auprès des enfants" ² ! Que ne s'inspire-t-on de ces remarques à une époque comme la nôtre où la crise de l'éducation n'a cessé de s'aggraver depuis l'époque où H. Arendt écrivait ces lignes !

En vérité, c'est l'importance de l'éducation, c'est-à-dire de l'enfance, que nous avons perdue de vue aujourd'hui ; la crise de l'éducation est l'une des conséquences, aux yeux d'H. Arendt, de la crise d'une autre valeur fondamentale dans toute société humaine : l'autorité ; or, observe H. Arendt, "quelle que soit l'attitude de chacun envers ce problème, il est évident que l'autorité ne joue plus aucun rôle dans la vie publique et politique ou du moins ne joue qu'un rôle largement contesté (...) Cela cependant veut, au fond, simplement dire qu'on ne veut plus demander à personne de prendre ni confier à personne aucune responsabilité, car, partout où a existé une véritable autorité, elle était liée à la responsabilité de la marche du monde." ³ Mais s'il est un domaine où l'autorité ne peut (et ne doit) pourtant pas être contestée, tant elle lui est consubstantielle, c'est bien l'éducation : " Dans le cas de l'éducation, au contraire, une telle ambiguïté en ce qui concerne l'actuelle disparition de l'autorité n'est pas possible. Les enfants ne peuvent pas rejeter l'autorité des éducateurs comme s'ils se trouvaient opprimés par une majorité composée d'adultes - même si les méthodes modernes d'éducation ont effectivement essayé de mettre en pratique cette absurdité qui consiste à traiter les enfants comme une minorité opprimée qui a besoin de se libérer.

¹ H. Arendt, *La crise de la culture*, op. cit., p. 236.

² H. Arendt, *La crise de la culture*, op. cit., p. 237.

³ H. Arendt, *La crise de la culture*, op. cit., p. 243.

L'autorité a été abolie par les adultes et cela ne peut que signifier une chose : que les adultes refusent d'assumer la responsabilité du monde dans lequel ils ont placé les enfants." ¹

Socialisation, acculturation, sublimation

En vérité, une décision théorique concernant le bien-fondé, ou non, de telle ou telle méthode pédagogique ne peut intervenir que sur la base d'une compréhension exacte du sens du projet éducatif. Rendre l'individu autonome ne peut certes s'obtenir par la seule répression des pulsions, mais comporte au contraire une exigence d'auto-détermination positive, par laquelle l'individu pourra espérer construire sa propre existence sur le mode de l'invention et de la création. Freud n'a cessé d'être attentif à cet aspect, qui constitue à ses yeux l'enjeu ultime de l'évolution de toute société. C'est pourquoi il ne s'agit jamais de nier, ou de s'efforcer de supprimer, d'annihiler, de neutraliser les charges pulsionnelles sauvages qui animent le fond du Ça. La question est en vérité plus complexe. Elle se ramène en dernière instance à la problématique de la *sublimation*.

En effet, la clef du rapport à l'inconscient et à ses contenus non rationnels ne se trouve pas dans quelque forme de condamnation que ce soit, dans quelque dénonciation manichéenne, mais bien plutôt, comme Freud l'a montré, dans une théorie de la sublimation. Si cette notion, certes imparfaitement thématifiée et élaborée au sein de la conceptualité freudienne (pour des raisons tenant à la difficulté de la chose même), joue un rôle central dans l'édifice de la psychanalyse, c'est qu'elle engage la question du destin des pulsions et de leurs rejets. Or toute création ne peut advenir qu'à partir de tels contenus pulsionnels, comme Freud l'a montré. Toute la théorie de la culture est une théorie de la sublimation, et le sort de l'humanité dépendra de la capacité des sociétés humaines à réinvestir sur des buts socialement utiles le quantum d'énergie psychique constitué par les motions pulsionnelles labiles se rechargeant continuellement dans le Ça.

Pouvons-nous être plus précis quant au sens de cette reconstruction, grâce à l'analyse, des relations entre les instances psychiques ? La transformation obtenue pourrait se laisser décrire ainsi : " On peut la décrire en disant que le refoulement laisse la place à la reconnaissance des contenus inconscients, et la réflexion sur eux, et que l'inhibition, l'évitement ou l'agir compulsifs laissent la place à la délibération lucide. L'importance de ce changement ne se trouve pas dans l'élimination du conflit psychique ; personne ne

¹ H. Arendt, *La crise de la culture*, op. cit., p. 244. C'est cette contradiction qui mine aujourd'hui l'éducation de l'intérieur : " Dans le monde moderne, le problème de l'éducation tient au fait que par sa nature même l'éducation ne peut faire fi de l'autorité, ni de la tradition, et qu'elle doit cependant s'exercer dans un monde qui n'est pas structuré par l'autorité ni retenu par la tradition." Ibid. p. 250.

nous a jamais garanti que nous avons droit à une vie psychique dépourvue de conflits. Elle gît dans l'instauration d'une subjectivité réflexive et délibérante, qui a cessé d'être une machine pseudo-rationnelle et socialement adaptée et a reconnu et libéré l'imagination radicale au noyau de la *psychè*." ¹ L'avènement chez le sujet d'une telle subjectivité n'est jamais un état atteint une fois pour toutes, mais reste un processus, qui consiste en un projet d'autonomie, au niveau de l'être humain singulier. La fin de la psychanalyse, tout comme celle de l'éducation, est consubstantielle avec le projet d'autonomie. Psychanalyse et éducation parlent d'une même voix, elles nourrissent le même projet, et visent la même fin. Cette convergence étonnante tient peut-être à la communauté de fin visée par les deux démarches : la liberté. Mais la psychanalyse peut nous faire mieux comprendre l'enjeu de la tâche éducative, par le regard qu'elle jette sur l'être humain ; la question qui se pose ici est d'une redoutable simplicité : " Comment puis-je être libre si je suis gouverné par mon inconscient ? Comme je ne peux ni l'éliminer ni l'isoler, la seule réponse est : je peux être libre si j'établis avec mon inconscient un autre type de relation, une relation grâce à laquelle je puis savoir, dans la mesure du possible, ce qui s'y passe, et qui me permette, dans la mesure du possible, de filtrer tout ce qui de l'inconscient passe dans mon activité extérieure, diurne. C'est ce que j'appelle établir une subjectivité réflexive et délibérative. A mon avis, il est facile de montrer qu'une société autonome n'est possible que si elle est formée d'individus autonomes. Et des individus autonomes ne peuvent exister que dans et par une société autonome. La raison en est que seul l'exercice effectif de l'autonomie développe l'autonomie, et qu'une éducation orientée vers l'autonomie des individus ne peut exister que dans ce type de société." ²

La fin de l'éducation est d'aider le nouveau-né à devenir un être humain. La fin de la *paidéia* est d'aider ce faisceau de pulsions et d'imagination à devenir un *anthropos*, c'est-à-dire un être capable d'autonomie, un être, dirait Aristote, capable de gouverner et d'être gouverné. Seul un être qui a acquis la capacité de se gouverner soi-même peut éventuellement prétendre gouverner les autres hommes ; cela, Platon déjà le savait, et le disait. Un être capable de se gouverner soi-même a atteint le niveau de l'auto-détermination, c'est-à-dire de la liberté. Il faut toujours en revenir à la magnifique définition de la liberté proposée par Rousseau : "l'impulsion du seul appétit est esclavage, et l'obéissance à la loi qu'on s'est prescrite est liberté" . La seule question est de savoir comment parvenir à un tel résultat, qui, comme nous l'avons vu

¹ C. Castoriadis, *Le monde morcelé*, op. cit., p. 145.

² C. Castoriadis, *Figures du pensable*, op. cit., p. 230-231.

constitue, aux yeux de Freud lui-même, une tâche quasi-désespérée.¹

En effet, c'est bien de la domination absolue et première de cette violence et de cette sauvagerie inouïes que l'enfant doit se défaire, afin de protéger durablement la cohésion interne de son moi. Nous venons de le voir, ces motions pulsionnelles ne peuvent pas être supprimées comme telles, elles doivent donc faire l'objet d'un traitement approprié, qui, par exemple, permet de les canaliser, de les réorienter vers des buts socialement utiles et valorisés ; tel est précisément le travail de la sublimation. A cet égard, il n'est sans doute pas exagéré de prétendre que l'enjeu et le sort de l'éducation dans son ensemble tiennent à la réussite ou non du travail de la sublimation. Si Freud nous met souvent en garde contre la violence inouïe des premières exigences pulsionnelles de l'enfant, il insiste tout autant sur la prudence et la modération avec laquelle l'éducateur peut réprimer ces phénomènes ; c'est qu'en effet les motions pulsionnelles archaïques constituent tout aussi bien le terrain, autant que le terreau, sur lequel toute création culturelle ultérieure viendra à s'étayer : la psychanalyse, précise Freud, "peut aussi enseigner quelle précieuse contribution à la formation du caractère fournissent ces instincts asociaux et pervers de l'enfant, s'ils ne sont pas soumis au refoulement, mais sont écartés par le processus dénommé *sublimation* de leurs buts originaires vers des buts plus précieux. Nos meilleures vertus sont nées comme formations réactionnelles et sublimations sur l'humus de nos plus mauvaises dispositions. L'éducation devrait se garder soigneusement de combler ces sources de forces fécondes et se borner à favoriser les processus par lesquels ces énergies sont conduites vers le bon chemin. C'est entre les mains d'une éducation psychanalytiquement éclairée que repose ce que nous pouvons attendre d'une prophylaxie individuelle des névroses." ² Loin de faire l'objet d'une condamnation proprement

¹ Que le projet éducatif soit difficile au point d'en être désespérant, c'est ce dont témoigne avec beaucoup de force un philosophe contemporain : " L'intelligence a d'ailleurs besoin, pour s'éveiller, d'une éducation habilement conduite selon un dosage délicat entre l'exercice de l'autorité, pour enseigner le sens de l'effort et de la discipline, l'appel à l'admiration, pour fixer la compréhension de l'exemplarité et enrichir la gamme des valeurs, la confiance, enfin, pour apprendre à chaque moi la nécessité de l'autonomie et de la réflexion critique indépendante. L'évocation de ce que devrait être une éducation sérieuse pousse alors à une comparaison avec la réalité présente. Mais cette comparaison est tellement désolante qu'il est préférable, plutôt que de lâcher la bride à la verve polémique, de s'en tenir à un sobre constat de carence universelle : en ce domaine, la modernité est descendue largement au-dessous du zéro, puisqu'elle a même réussi à renverser le sens de l'instruction jusqu'à faire de celle-ci une usine à produire l'inadapté hargneux, le médiocre arrogant et le charlatan du "tape-à-l'oeil" - bref, le difforme stéréotypé. Il y a ainsi le même rapport, entre notre éducation moderne et la *paidéia* grecque, par exemple, qu'entre nos compétitions sportives et les jeux Olympiques célébrés dans les *Odes* de Pindare ..." J. Granier, *Le désir du moi*, Paris, PUF, 1983, p. 220-221.

² Freud, "L'intérêt de la psychanalyse", op. cit., p. 213.

manichéenne, l'inconscient est ainsi reconnu par Freud comme l'origine et la condition de toute création culturelle supérieure ; l'oeuvre collective de civilisation s'alimente à la source de l'inconscient, dans la mesure même où toute création forte et puissante requiert de puiser sa *dynamis* dans ce *quantum* d'énergie libidinale libre que constitue l'inconscient.

Au-delà de ce travail, absolument nécessaire, d'intériorisation des instances parentales, par lequel l'enfant "installe" en lui un système de régulation de ses propres pulsions, et ainsi se socialise, tout en organisant sa personnalité dans le sens d'une intégration des motions pulsionnelles à un idéal socialement valorisé (c'est là le travail de la "sublimation"), il reste donc à donner à l'enfant un idéal culturel , au sens large, en lui donnant les moyens de participer à l'oeuvre de civilisation : "Education et exemple apportent à l'individu juvénile l'exigence culturelle", précise Freud ¹ . On note à ce niveau, chez Freud, une certaine ambiguïté : si la psychanalyse, en effet, a une confiance raisonnée en la *Kultur* , elle se heurte pourtant à un fait sur lequel Freud revient souvent : le caractère foncièrement rétif de la pulsion à l'idéal culturel. Comme le montre bien la théorie de la sublimation, toute pulsion ne peut pas être "sublimée", et lorsqu'elle se prête à ce "recyclage", elle ne se laisse détourner de son but premier que partiellement. Sans doute est-ce là la raison du pessimisme raisonnable de Freud à l'égard de la réussite de la tâche éducative, en dernière instance. L'existence même des névroses atteste le caractère "inéducatable" de la pulsion , et constitue en un sens le témoignage de l'échec de l'idéal culturel. Déclinant les différents facteurs qui rendent si difficile la tâche éducative, Freud en vient à noter : "En ce qui concerne l'autre facteur : les exigences d'une indocile constitution pulsionnelle, jamais, au grand jamais, l'éducation n'arrivera à les supprimer." ²

L'observation clinique, de fait, ne laisse subsister aucune illusion: la culture, dans son effort même pour "acculturer" la pulsion, échoue régulièrement à en endiguer la violence et la démesure . Il faudrait interroger en détail l'essence même de la pulsion (foncièrement distincte de tout "instinct") et en montrer le caractère illimité, démesuré, barbare, en effet "inéducatable". L'éducation ne peut donc que s'efforcer d'en limiter les effets ³ , de la "canaliser", si possible, en la réorientant vers des buts

¹ Freud, "L'intérêt de la psychanalyse", op. cit., p. 211.

² Freud, *Nouvelles conférences sur la psychanalyse* , op. cit., p. 197.

³ Comme l'écrivent à ce sujet S. Lebovici et M. Soulé, "Précisément, pour autant que le Ça peut être décrit comme un "réservoir pulsionnel", on a toute raison de penser que son mode de fonctionnement est indépendant des expériences relationnelles et des attitudes éducatives. D'ailleurs lorsque Freud et plus tard Anna Freud ont voulu mettre l'accent sur le poids de la constitution, ils ont parlé de la force des pulsions que les contre-investissements avaient peine à contenir." *La connaissance de l'enfant par la psychanalyse* , op. cit., p. 517.

socialement utiles, vers une oeuvre de création, vers une *praxis* rationnelle et raisonnable, bref, vers un agir cohérent dans lequel l'homme accède à sa pleine réalisation. Mais elle ne peut sans doute pas prétendre à beaucoup plus ; pour autant, si la pulsion est une "poussée" (*Drang*) aveugle, un certain *quantum* d'énergie psychique anobjectale, l'éducation ne peut se donner d'autre but que de lui fixer des objectifs (c'est-à-dire des "objets") sur lesquels elle puisse s'investir, et ainsi se décharger dans des conditions acceptables pour l'individu et la collectivité. Cet investissement se caractérise par sa dimension créatrice, et permet à l'individu dont l'éducation a été réussie, en ce sens, de devenir à la fois équilibré, structuré, capable de supporter la contrainte et la frustration, tout en se faisant créateur, fécond dans l'oeuvre de civilisation dont il est alors partie prenante par l'intermédiaire de la société à laquelle il appartient.

Il est en tout cas remarquable que Freud établisse lui-même un parallèle entre le projet éducatif et le processus de civilisation de l'humanité ; c'est qu'en effet, dans les deux cas, la difficulté est la même : avoir à affronter le combat entre Eros et la pulsion de mort ! Le processus culturel de l'humanité et le développement de l'individu, normé par l'éducation, se voient en vérité confrontés à la même gigantomachie, incarnée par les redoutables instances que sont Eros et la pulsion de mort : "si nous envisageons, écrit Freud, les rapports entre le processus de civilisation de l'humanité et le processus de développement ou d'éducation de l'individu, nous n'hésiterons pas longtemps à déclarer que tous deux sont de nature très semblable, si même ils ne sont pas des processus identiques, s'appliquant à des objets différents. La civilisation de la race humaine est naturellement une abstraction d'un ordre plus élevé que le développement de l'individu, et par cela même, plus difficile à saisir d'une façon concrète ; d'ailleurs, il ne faut pas céder à la fringale de dépister des analogies. Toutefois, étant donné l'unité de nature des buts proposés : d'une part l'agrégation d'un individu à une masse humaine, de l'autre la constitution d'une unité collective à l'aide de nombreux individus, l'homogénéité des moyens employés et des phénomènes réalisés dans les deux cas ne saurait nous surprendre." ¹ Pour autant, cette homologie première ne saurait nous faire oublier une différence importante entre les deux entreprises : "Un trait distinctif de ces deux processus, vu son extrême importance, ne doit pas être passé plus longtemps sous silence. Au cours du développement de l'homme isolé, le programme du principe du plaisir, soit la recherche du bonheur, est maintenu comme but principal, tandis que l'agrégation ou l'adaptation à une communauté humaine apparaît comme une condition presque inévitable et qu'il nous

¹ Freud, *Malaise dans la civilisation*, op. cit., p. 100.

faut remplir au titre même de notre poursuite du bonheur." ¹ La difficulté de la tâche éducative, ou, plus largement, le développement individuel apparaît ainsi comme "le produit de l'interférence de deux tendances : l'aspiration au bonheur que nous appelons généralement "égoïsme", et l'aspiration à l'union avec les autres membres de la communauté que nous qualifions d'"altruisme". " ² Or, si le développement individuel tend tout naturellement à mettre l'accent sur la tendance égoïste d'aspiration au bonheur, l'oeuvre civilisatrice se caractérise plutôt par un rôle "restrictif". Mais, dans l'évolution culturelle, les choses sont inversées, et le bonheur de l'individu passe au second plan : "On a presque l'impression que la création d'une grande communauté humaine réussirait au mieux si l'on n'avait pas à se soucier du bonheur de l'individu. Le développement individuel est donc en droit d'avoir ses traits particuliers, qui ne se retrouvent pas dans le processus de civilisation collective. Et le premier ne concorde nécessairement avec le second que dans la mesure où il a pour but l'inclusion de l'individu dans la société." ³

Cette distorsion inévitable entre le désir de l'individu et l'exigence de la société tient au fait déjà évoqué : " La psychanalyse ne postule pas l'existence d'un être humain intrinsèquement "bon", pas plus qu'elle ne croit - comme Reich, Marcuse ou quelques idéologues français du "désir" - qu'il suffit de laisser les désirs et les pulsions s'exprimer pour aboutir au bonheur universel. On aboutirait plutôt, dans un tel cas, au meurtre universel. Pour la psychanalyse - comme aussi, en fait, pour le sens commun et pour les penseurs depuis Platon et Aristote jusqu'à Diderot -, un être humain adulte a nécessairement intériorisé un nombre immense de contraintes externes qui forment, désormais, une partie intégrante de sa *psychè*. Du point de vue psychanalytique, un tel être a renoncé à la toute-puissance, a accepté que les mots ne signifient pas ce qu'il voudrait qu'ils signifient, a reconnu l'existence d'autres êtres humains dont les désirs, la plupart du temps, s'opposent aux siens, et ainsi de suite. Du point de vue social-historique, il a intériorisé, virtuellement, la totalité de l'institution donnée de la société, et, plus spécifiquement, les significations imaginaires qui organisent, dans chaque société particulière, le monde humain et non humain, et lui donnent un sens." ⁴

Le caractère hautement problématique du projet éducatif réside ainsi tout entier dans cette inadéquation originaire entre le désir et le social comme tel ; le désir, en tant qu'expression directe et brute

¹ Freud, *Malaise dans la civilisation*, op. cit., p. 100.

² Freud, *Malaise dans la civilisation*, op. cit., p. 101.

³ Freud, *Malaise dans la civilisation*, op. cit., p. 101.

⁴ C. Castoriadis, *Le monde morcelé*, op. cit., p. 147.

de l'inconscient, ne peut constituer comme tel une force sociale, sans se transformer profondément, par le moyen de la sublimation. Beaucoup d'auteurs ont relevé le caractère antisocial, ou asocial, du désir, en tant qu'il ne reconnaît pas l'existence du désir de l'autre et de l'autre comme désir. Comme le note encore Castoriadis, " Contre les absurdités des chantres du désir depuis vingt ans, on voit immédiatement que le désir c'est la mort, pas seulement des autres, mais d'abord de son propre sujet (...) La socialisation de la psyché - qui implique une sorte de rupture forcée de la clôture de la monade psychique - n'est pas seulement ce qui adapte l'être humain à telle ou telle forme de société ; elle est ce qui le rend capable de vie tout court. Moyennant ce processus de socialisation - de la fabrication sociale de l'individu - les sociétés humaines ont réussi à faire vivre la psyché dans un monde qui contredit de front ses exigences les plus élémentaires. C'est cela, le vrai sens du terme sublimation. La sublimation, c'est le versant subjectif, psychique, de ce processus qui, vu du côté social, est la fabrication d'un individu pour lequel il y a logique vigile, "réalité" et même acceptation (plus ou moins) de sa mortalité. La sublimation présuppose évidemment l'institution sociale, car elle signifie que le sujet parvient à inventer des objets qui ne sont plus des objets imaginaires privés, mais des objets sociaux, dont l'existence n'est concevable que comme sociale et instituée (langage, instruments, normes, etc). Des objets qui ont une validité au sens le plus neutre de ce terme, et s'imposent aux collectivités anonymes et indéfinies. A y bien réfléchir, ce passage est quelque chose de miraculeux." ¹

On comprend mieux ainsi pourquoi le sort de la civilisation est lié au résultat de ce combat de géants entre Eros et Thanatos, dont aucune éducation ne permet d'empêcher le caractère indéfiniment récurrent dans l'histoire humaine : "la question du sort de l'espèce humaine me semble se poser ainsi : le progrès de la civilisation saura-t-il, et dans quelle mesure, dominer les perturbations apportées à la vie en commun par les pulsions humaines d'agression et d'auto-destruction ? A ce point de vue, l'époque actuelle mérite peut-être une attention toute particulière. Les hommes d'aujourd'hui ont poussé si loin la maîtrise des forces de la nature qu'avec leur aide il leur est devenu facile de s'exterminer mutuellement jusqu'au dernier. Ils le savent bien, et c'est ce qui explique une bonne part de leur agitation présente, de leur malheur et de leur angoisse. Et maintenant, il y a lieu d'attendre que l'autre des deux "puissances célestes", l'Eros éternel, tente un

¹ Castoriadis, *Domaines de l'homme : les carrefours du labyrinthe*, II, Paris, Seuil, p100-101.

effort afin de s'affirmer dans la lutte qu'il mène contre son adversaire non moins immortel." ¹

C'est en ce sens que la sublimation est *acculturation* au sens fort ; elle constitue la partie positive de l'éducation, ou du moins la rend possible. Comme le note P. Ricoeur, "Ainsi, "l'éducation" nous rappelle le mouvement par lequel l'homme est conduit hors de son enfance ; ce mouvement est, au sens propre, une "*eruditio*" où l'homme se désarchaïse ; mais c'est aussi une *Bildung*, au double sens d'une édification et d'une émergence des *Bilder*, des "images de l'homme", qui jalonnent la promotion de la conscience de soi et qui ouvrent l'homme à cela même qu'elles découvrent. Et cette éducation, cette érudition, cette *Bildung*, font fonction de seconde nature, parce qu'elles remodelent la nature première ..." ² Cette éducation est socialisation ³, acculturation, par intériorisation de

¹ Freud, *Malaise dans la civilisation*, op. cit., p. 107.

² P. Ricoeur, *De l'interprétation. Essai sur Freud*, Paris, Seuil, 1965, p. 503.

³ On pourrait être tenté ici d'élever une objection à l'encontre de cette théorie de l'intériorisation des valeurs sociales par l'enfant ; en effet, en agissant ainsi, ne fait-on pas entrer l'enfant dans un moule, qui, loin de le préparer à l'autonomie, l'enfermerait dans un système de valeurs particulier, et ainsi ferait de l'éducation une entreprise partielle ? A ceci, Freud répond : "On a prétendu, et certainement à juste titre, que toute éducation était partielle, qu'elle tendait à adapter l'enfant à l'ordre social établi, sans se préoccuper de savoir quelle valeur, quel avenir pouvait avoir ce dernier. Si l'on est convaincu des défauts de nos organisations sociales actuelles, l'on ne peut se résoudre à conformer une éducation faite suivant les données psychanalytiques aux institutions précitées. Il convient de poursuivre, dans cette éducation, un but différent, plus élevé, en dehors des conventions sociales prévalentes." Tel est le résumé effectué par Freud lui-même aux objections de ses contradicteurs ; que leur répond-il donc ? A l'objection selon laquelle l'éducation doit se donner un but plus élevé que d'adapter l'enfant aux valeurs de la société existante, Freud répond : "Eh bien, je pense que cet argument ne se défend pas et que ce rôle-là n'est pas du ressort de la psychanalyse. Le médecin appelé au chevet d'un malade atteint de pneumonie ne se préoccupe pas de savoir si son client est un brave homme, un suicidé ou un malfaiteur, s'il mérite de conserver la vie ni s'il faut le lui souhaiter. L'éducation, en poursuivant le but nouveau qu'on voudrait ainsi lui assigner, resterait tout aussi partielle qu'elle est présentement et il n'appartient pas à l'analyse de prendre parti. Je passe sous silence le fait qu'on récuserait l'influence de la psychanalyse sur l'éducation si elle tendait à des fins contraires à l'ordre social établi. L'éducation psychanalytique assumerait une responsabilité qui ne lui incombe pas en tendant à faire de ceux qui la reçoivent des révolutionnaires. Sa tâche consiste à rendre les enfants aussi sains et capables de travailler que possible. Et d'ailleurs le nombre de facteurs révolutionnaires que renferme la psychanalyse est assez grand déjà pour qu'on puisse être certain que l'enfant formé par elle ne se rangera pas, plus tard, du côté de la réaction ou de l'oppression. J'ajouterai encore qu'il est regrettable à tous points de vue que des enfants soient révolutionnaires." Freud, *Nouvelles conférences sur la psychanalyse*, op. cit., p. 198-199. Loin d'être "réactionnaire", la position freudienne nous semble ici marquée au coin du bon sens : l'éducation doit commencer par le commencement : l'enfant doit apprendre à domestiquer ses pulsions, intérioriser le *principe* (nous insistons sur ce terme) de la règle, de l'interdit, de la norme, de la loi. Seule l'intériorisation réussie d'une telle structure de normativité, faisant fonction, pour ainsi dire, de principe transcendantal, permettra ensuite à l'enfant, si nécessaire, de soumettre à examen le contenu, la teneur de sens particulière de telle ou telle norme sociale, de tel ou tel système valoriel concret auquel il se trouvera confronté. Notons seulement ici qu'un enfant auquel cette intériorisation aurait fait défaut se retrouverait dé-structuré, et, sans préjudice des conséquences de cette situation pour son équilibre psychologique personnel, serait encore moins en mesure de porter sur quelque système social quelque regard critique que ce soit. Concernant cette question du rapport de la

significations, de valeurs, de normes constitutives d'une société donnée ; l'élaboration de la personnalité psychique de l'individu se fait ainsi par intériorisation des instances parentales (constitution du surmoi), mais dans la mesure où les parents sont eux-mêmes les médiateurs des valeurs collectives, cette intériorisation est conjointement une socialisation ; le mécanisme essentiel à cette acquisition est le processus d'introjection ¹ ; comme l'observe C. Castoriadis, "Sans l'introjection, le sujet resterait enfermé dans le solipsisme. L'introjection est à la base de la socialisation ; toute communication entre des sujets implique la possibilité de recevoir et d'incorporer des mots, du sens, des significations qui proviennent de l'autre." ² Si l'introjection, comme le rappelle ici Castoriadis porte de manière privilégiée sur des mots, ce n'est sans doute pas un hasard ; éduquer et enseigner, c'est toujours instruire avec des signes ; l'éducation consiste à passer du monde fermé, sauvage et asocial de l'exigence pulsionnelle brute au monde ouvert, policé et social de la relation intersubjective, constitutive de l'humain. Comme le dit Castoriadis, "Ce qui est vrai, c'est que, dès que l'enfant commence à parler, il réalise une activité sublimée, il est en train de sublimer. Il ne cherche aucun plaisir d'organe, il cherche à communiquer et, pour ce faire, il a investi - et il utilise - un objet social, le langage. Si l'enfant veut être le meilleur de la classe ou le plus habile en football, c'est parce qu'il s'agit d'objets socialement investis qui ne procurent pas de plaisir d'organe ni de satisfaction pulsionnelle." ³ Ce faisant, l'enfant passe de la domination du principe de plaisir à la reconnaissance, et, pour ainsi dire, à l'intériorisation, à l'acceptation tacite, de l'existence du principe de réalité ; cette conquête implique un désaisissement par rapport à la nature première, sauvage et rebelle, de l'inconscient archaïque. En un certain sens, il est nécessaire à l'être humain, à un certain moment, de se séparer de lui-même, ou plutôt de s'opposer à l'exigence tyrannique d'une certaine partie de lui-même.

psychanalyse au social, Merleau-Ponty clarifie bien le débat : " Au début, écrit-il, on pouvait se demander si le conflit entre l'inconscient et le social ne donnait pas, pour Freud, tout son sens à la vie humaine. Le freudisme n'était-il pas une revendication contre tout appareil social ? Par la suite de l'oeuvre, on comprend que, pour Freud, le problème n'est pas de lever les barrières du social. Le vrai "défoulement" ne consiste pas à retirer un obstacle extérieur ; il consiste dans une modification de notre propre attitude envers nous-mêmes, qui nous rendra capable de relations avec autrui : c'est de faire apparaître chez le sujet une situation de liberté qui lui rende possible la coexistence avec autrui." Merleau-Ponty, *Psychologie et pédagogie de l'enfant*, op. cit., p. 331.

¹ L'introjection consiste, pour le sujet, à "faire passer, sur un mode fantasmatique, du "dehors" au "dedans" des objets et des qualités inhérentes à ces objets. L'introjection est proche de l'incorporation qui constitue son prototype corporel mais elle n'implique pas nécessairement une référence à la limite corporelle (introjection dans le moi, dans l'idéal du moi, etc). Elle est dans un rapport étroit avec l'identification." J. Laplanche et J.B. Pontalis, *Vocabulaire de la psychanalyse*, Paris, PUF, 1967, article : " introjection", p. 209.

² C. Castoriadis, *Figures du pensable*, op. cit., p. 251.

³ C. Castoriadis, *Figures du pensable*, op. cit., p. 255.

D'une manière générale, le processus d'*introjection* joue un rôle essentiel dans l'évolution psychique de l'individu, sous la forme dérivée de l'*identification* ; en effet, la personnalité se constitue et se différencie par une série d'identifications. Le sujet ne peut se constituer que moyennant la référence à "d'autres individus sociaux, qu'il est ontologiquement incapable de créer lui-même, car ils ne peuvent être que dans et par l'institution ; et il est constitué "subjectivement" pour autant qu'il est parvenu à en faire des choses et des individus pour lui - c'est-à-dire à investir le résultat de l'institution de la société." ¹ La *psyché* ne saurait produire elle-même les significations qu'elle trouve déjà là dans le monde social comme significations instituées. La construction identitaire, que l'éducation a pour finalité de rendre possible dans les meilleures conditions, est la résultante des déterminations et injonctions collectives et sociales, d'une part, et, d'autre part, de processus intrapsychiques hébergés par la psyché individuelle. Comme le note V. de Gaulejac, "Cette définition renvoie au double sens de l'identification qui est, d'une part, le processus par lequel un système social permet de nommer et de situer chaque individu dans son "ordre" et, d'autre part, le processus psychologique par lequel la personnalité se constitue en assimilant tout ou partie des propriétés, des attributs, des qualités des personnes qui l'entourent . L'identité est le produit d'un double mouvement intérieur et extérieur. elle est donc moins un état qu'une construction dynamique résultant du travail d'un individu qui cherche à se situer (...) à affirmer sa singularité (...) . Elle est en quelque sorte tiraillée entre la permanence et le contraste, entre la similitude et la singularité, entre la reproduction et la différenciation, entre ce qui la fonde dans le passé et ce qui la spécifie dans le présent dans une perspective d'avenir." ² En un sens, J.P. Sylvestre résume bien le défi que représente une éducation réussie, si on se place du point de vue de l'identification, lorsqu'il écrit : " Au plan existentiel, ce mouvement dialectique s'opère entre une logique de programmation qui conduit l'individu à se conformer à son héritage et une logique du désir qui le pousse à se construire dans la différence, à être en quête d'autres modèles que ceux qui ont été déposés en lui, à inventer d'autres possibles que ceux qui lui ont été assignés comme probables par ses géniteurs et la place sociale qu'ils occupent." ³ La conquête de l'autonomie est à ce prix.

¹ Castoriadis, *L'institution imaginaire de la société*, Paris, Seuil, 1975, p. 429.

² Gaulejac V. de, *La névrose de classe*, Paris, Hommes et Groupes Editeurs, 1987, p. 97-98. Cité par J.P. Sylvestre, "Compréhension sociologique et compréhension psychologique", in revue : *Le Cercle herméneutique*, n° "La compréhension dans les sciences sociales", n° 5-6, 2005-2006, p. 233.

³ J.P. Sylvestre, "compréhension sociologique et compréhension psychologique", op. cit., p. 233.

L'éducation implique ainsi un double processus, actif et passif, de réception d'un héritage, qui peut donner lieu à identification, mais aussi d'élaboration active d'une personnalité qui signe l'émergence d'une singularité. L'accès à la culture est le moyen-terme qui rend possible ce désaisissement par rapport au monde de la pulsion. Que l'entrée dans l'univers du langage constitue un tel acte de désaisissement, et, à ce titre, une libération progressive, avait déjà été aperçu par Hegel, lorsqu'il écrivait, à propos de l'enseignement, que les "lettres" "supposent une abstraction" . Or, c'est précisément ce processus d'abstraction qui élève l'enfant. En effet, "le langage en général est cet élément aérien, ce non-sensible sensible, par la connaissance progressive duquel l'esprit de l'enfant est de plus en plus élevé, par-delà le sensible, le singulier, à l'universel, à la pensée. Etre ainsi rendu apte à la pensée, voilà le plus grand profit du premier enseignement ..." ¹ L'accès au langage est libérateur, parce que "c'est dans les mots que nous pensons" ; aussi longtemps qu'il est encore pris dans la gangue du "vécu" pulsionnel brut, l'enfant ne peut pas *dire* ce qu'il éprouve, et ainsi s'en libérer symboliquement. Derrida, commentant la théorie rousseauiste de l'éducation, note que "*Le concept d'enfance pour Rousseau a toujours rapport au signe. L'enfance, plus précisément, c'est le non-rapport au signe en tant que tel.*" ² De fait, l'enfant (*l'infans*) ne sait d'abord exprimer ses émotions que dans le langage unique, non articulé, mais seulement sonore, accentué, du cri, des pleurs, des borborygmes ; or, ce "langage" n'est pas une langue articulée, c'est-à-dire un système de signes capable de signifier le réel et de le communiquer de manière cohérente. C'est pourquoi Derrida montre, avec Rousseau, que "L'enfant saura parler lorsque les formes de son mal-être pourront se substituer les unes aux autres ; alors il pourra glisser d'un langage à un autre, glisser un signe sous un autre, jouer avec les substances signifiantes : il entrera dans l'ordre du supplément, ici déterminé comme ordre humain : il ne pleurera plus, il saura dire : "j'ai mal"." ³

Ce processus d'abstraction, constitutif de l'éducation comme dégagement de l'immédiateté sensible, effectué par l'accession et la maîtrise du langage, ne peut se réaliser, comme de nombreux auteurs l'ont montré, que par l'enseignement. Et c'est précisément parce que cet enseignement est le fait de l'école, qui, à cet égard, opère une coupure salutrice avec le milieu familial, que l'éducation doit être prise en charge, à un moment décisif, par l'institution : "C'est pourquoi le monde supra-sensible doit maintenant être mis

¹ Hegel, *Encyclopédie des sciences philosophiques* , t. III : *Philosophie de l'Esprit* , add. au § 396, p. 436 de la tr. fr. Bourgeois, Paris, Vrin.

² J. Derrida, *De la grammatologie* , Paris, Minuit, 1967, p. 291.

³ J. Derrida, *De la grammatologie*, op. cit., p. 352.

déjà de bonne heure à la portée de la représentation de l'adolescent. Ce qui s'opère par l'école à un bien plus haut degré que dans la famille. Dans cette dernière, l'enfant vaut en sa singularité immédiate, il est aimé, que son comportement soit bon ou mauvais. A l'école, par contre, l'immédiateté de l'enfant perd son importance ; ici, l'enfant n'est estimé qu'autant qu'il a de la valeur, qu'il accomplit quelque chose ; - ici, il n'est plus simplement aimé, mais il est critiqué et dirigé suivant des déterminations universelles, formé suivant des règles fixes par les objets d'enseignement, soumis en général à un ordre universel, qui interdit beaucoup de choses en soi innocentes, parce qu'il ne peut pas être permis que tous le fassent." ¹ Ici, l'analyse du philosophe rejoint et confirme le diagnostic du psychanalyste ; l'éducation ne peut avoir qu'une finalité : faire passer le sujet de l'immédiateté sensible à l'universel par intériorisation des médiations appropriées. Certes, la sortie de la sphère de l'immédiateté sensible implique un processus d'arrachement et de séparation d'avec soi ; mais c'est ce dégagement de la sphère sensible qui est libérateur. Comme le dit P. Ricoeur : " L'entrée en culture est un acte de désaisissement de la personne abstraite insulaire. Se cultiver n'est pas s'épanouir par croissance organique, c'est émigrer hors de soi, s'opposer à soi-même, ne se retrouver qu'à travers déchirement et séparation." ²

Acquérir le langage, c'est accéder à l'ordre de la suppléance, de la faculté de substitution, grâce auxquels un système de signes nous délivre de la pression des choses, et nous donne à les dire. Accéder ainsi à la pleine capacité de signifier le monde, grâce au langage et au système symbolique que constitue la société tout entière, à travers ses valeurs et ses institutions, telle est la fin de toute oeuvre éducative, dans son projet immémorial de libération de l'être humain. Si l'accès au langage est si important pour le devenir de l'enfant, c'est que la parole possède une fonction constituante ; loin de se contenter de refléter un prétendu "réel" qui lui préexisterait, elle est proprement pouvoir d'institution du

¹ Hegel, *Encyclopédie des sciences philosophiques*, t. III, "Philosophie de l'Esprit", add. au § 396, op. cit., p. 436. C'est en quoi l'école, aux yeux de Hegel, se situe "entre la famille et le monde effectif", et constitue le moyen-terme, assurant la liaison, du passage de celle-là en celui-ci : " La vie dans la famille, en effet, qui précède la vie à l'école, est un rapport personnel, un rapport du sentiment, de l'amour, de la foi et de confiance naturelle. Ce n'est pas le lien d'une Chose, mais le lien naturel du sang. L'enfant y a une valeur propre parce qu'il est l'enfant ; il fait l'expérience, sans le mériter, de l'amour de ses parents, de même qu'il a à supporter leur colère, sans avoir de droit à lui opposer. - Par contre, dans le monde, l'homme vaut par ce qu'il fait ; il n'a de la valeur que pour autant qu'il la mérite. Il lui advient peu de choses par amour pour lui et par amour de lui ; ce qui vaut, ici, c'est la Chose, non le sentiment et la personne particulière. Le monde constitue un être-en-commun indépendant de tout ce qui est subjectif ; l'homme y vaut suivant les savoir-faire et l'aptitude pour l'une de ses sphères, d'autant plus qu'il s'est défait de la particularité et s'est formé au sens d'un être et d'un agir universel." Hegel, *Textes pédagogiques*, tr. fr. B. Bourgeois, Paris, Vrin, 1990, p. 108.

² P. Ricoeur, *Du texte à l'action*, Paris, Seuil, p. 286.

réel. Comme le dit J. Lacan, " C'est la parole qui instaure dans la réalité le mensonge. Et c'est précisément parce qu'elle introduit ce qui n'est pas qu'elle peut aussi introduire ce qui est. Avant la parole rien n'est ni n'est pas. Tout est déjà là sans doute, mais c'est seulement avec la parole qu'il y a des choses qui sont - qui sont vraies ou fausses, c'est-à-dire qui sont - et des choses qui ne sont pas. C'est avec la dimension de la parole que se creuse dans le réel la vérité. Il n'y a ni vrai, ni faux, avant la parole. Avec elle s'introduit la vérité, le mensonge aussi, et d'autres registres encore (...) Symétriquement se creuse dans le réel le trou, la béance de l'être en tant que tel. La notion d'être, dès que nous essayons de la saisir, se montre aussi insaisissable que la parole. Car l'être, le verbe même n'existe que dans le registre de la parole. La parole introduit le creux de l'être dans la texture du réel, l'un et l'autre se tiennent et se balancent, ils sont exactement corrélatifs." ¹

Conclusion

Education et psychanalyse visent le même objectif, avons-nous dit : former un individu autonome. Ce qui ne se peut qu'au prix d'un arrachement : "La société arrache l'être humain singulier à l'univers clos de la monade psychique, elle le force d'entrer dans le monde dur de la réalité - mais elle lui offre, en échange, du sens (...) Dans le monde réel crée à chaque fois par la société , les choses ont un sens ; la vie, la mort ont un sens. Ce sens est la face subjective, la face pour l'individu, des significations imaginaires sociales. Cette *Sinngebung* , donation de sens (...) , création de sens, est le moment crucial et dur. or, la psychanalyse n'enseigne pas un sens de la vie. Elle peut seulement aider le patient à trouver, inventer, créer pour lui-même un sens pour sa vie. Il n'est pas question de définir ce sens à l'avance et de manière universelle. A un de ses moments les plus découragés, Freud a écrit que l'analyse n'apporte pas le bonheur, elle peut seulement transformer la misère névrotique en malheur banal. Sur ce point, je le trouve trop pessimiste. L'analyse n'apporte certes pas, comme telle, le bonheur, mais elle aide le patient à se débarrasser de sa misère névrotique et à former son propre projet de vie." ²

De son côté, Merleau-Ponty montre bien à quel point, contrairement à une idée reçue, la thérapeutique analytique n'est pas d'abord un projet de *connaissance* théorique, mais une *pratique* efficace qui vise à permettre au patient de recouvrir liberté et autonomie : "La psychanalyse, précise-t-il, ne guérit pas seulement en rendant intelligible, au sujet, sa propre vie. Il ne s'agit pas seulement de faire comprendre sa vie au sujet, mais de lui faire revivre et liquider, à la faveur de la relation avec le

¹ J. Lacan, *Le Séminaire* , livre I, Paris, Seuil, 1975, p. 254.

² C. Castoriadis, *Le monde morcelé*, op. cit., p. 152.

psychanalyste, ses conflits anciens ; par le *transfert* , le sujet reprend l'ensemble de ses attitudes envers les gens et les objets qui l'ont fait ce qu'il est. Tout son passé de relations objectales reparaît dans le rapport actuel avec le psychanalyste ; ce rapport n'a rien à voir avec les relations de la vie ; l'analyste n'intervient pas, ne parle pas, observe une absolue impartialité, ne décide pas à la place du sujet, il le met en mesure de décider lui-même. " ¹ Considérées selon la perspective de cette conquête de l'autonomie, l'éducation et la psychanalyse présentent une singulière similitude; à quoi l'on peut ajouter que, dans les deux cas, cette conquête s'effectue au moyen d'une relation intersubjective, d'une relation humaine, et par la médiation de la parole. Comme l'écrit Lévinas, "La présence de l'Autre, c'est une présence qui enseigne ; c'est pourquoi le mot comme enseignement est plus que l'expérience du réel, et que le maître est plus qu'un accoucheur des esprits. Il arrache l'expérience à sa suffisance esthétique, à son *ici* , où, en paix, elle repose. " ² Dans les deux cas, encore, il s'agit de faire d'un enfant un homme, capable de vivre en société, pour y aimer et y travailler, dans la reconnaissance d'autrui et le respect de la différence. Certes, l'éducation concerne l'enfant, alors que la psychanalyse concerne plutôt l'homme adulte ; pourtant, outre que l'enfant peut aussi bénéficier de l'aide de la thérapie analytique, les deux démarches se rassemblent dans le même projet : faire de l'enfance une période de maturation et non de blocage. Comme le remarque encore Merleau-Ponty, " Chaque fois que l'adulte est en difficulté, il a tendance à régresser vers des modes de conduite de son enfance, influencés directement par ses relations avec ses parents. Des difficultés apparaissent déjà dans les relations parentales : *il y a toujours une sorte de tension entre moi et autrui* . Freud exprime cela de plusieurs façons :

- *Opposition entre le principe de plaisir* par lequel l'organisme recherche une satisfaction immédiate et *le principe de réalité* qui tend à différer cette satisfaction ; toute relation avec les autres suppose un abandon du plaisir immédiat.

- *Opposition entre le narcissisme* (solitude du moi en face de lui-même, estime et contemplation de soi) et *les relations objectales* . Freud considère le développement comme réalisant une réduction du narcissisme au profit des relations objectales ("cicatrices narcissiques). L'enfant passe de l'amour captatif à l'amour oblatif qui respecte autrui dans sa différence." ³

On ne saurait mieux décrire, succinctement, le sens du projet éducatif, mais aussi de ce que la psychanalyse peut se proposer de faire, en termes de "réparation", lorsque la première évolution n'a

¹ Merleau-Ponty , *Psychologie et pédagogie de l'enfant* , op. cit., p. 328-329.

² E. Lévinas, *L'Intrigue de l'infini* , Paris, Flammarion, "Champs/L'Essentiel", 1994, p. 96.

³ Merleau-Ponty, *Psychologie et pédagogie de l'enfant* , op. cit., p. 329-330.

pas permis au sujet d'organiser sa personnalité selon ces critères. Dans les deux cas, le critère ultime est celui du rapport à autrui ; une éducation réussie est celle qui a enseigné le respect d'autrui et de soi-même. Mais c'est aussi la possibilité même de cette relation à autrui que l'analyse peut tenter de restaurer. L'aliénation se présente avant tout sous la catégorie du dialogue impossible. Le rôle de l'analyse est de restituer la communication. D'une manière générale, le névrosé est un sujet qui a perdu la clef de sa propre histoire. La névrose se manifeste alors comme répétition (elle est *Wiederholungszwang* , compulsion de répétition) , réminiscence d'une situation archaïque que le sujet est condamné à revivre sans pouvoir la déchiffrer ; étranger à autrui aussi bien qu'à soi-même, le névrosé n'est plus maître de ses propres phénomènes. Si la névrose est caractérisée par un mécanisme de répétition qui interdit à toute relation nouvelle d'être vécue dans ses dimensions spécifiques, et qu'elle se manifeste par des symptômes, c'est essentiellement par l'interprétation de ces symptômes que l'analyste va rendre le sujet à lui-même. Cette interprétation est un "art" qui consiste en un passage perpétuel des significations patentes aux significations latentes, une lutte contre les "défenses" du sujet qui, ayant constitué le mécanisme primitif du refoulement, vont resurgir dans l'analyse sous la forme de "résistances". D'où la difficulté du traitement analytique, qui repose sur la relation transférentielle. C'est au moyen du transfert que l'analyste peut espérer restaurer chez son patient les conditions de son accomplissement. L'aliénation de l'homme réside dans la fixation à un objet révolu, à un temps révolu, qui, fascinant la conscience, la rend impropre au devenir et à la communication. Coupée du temps et d'elle-même, la conscience aliénée ne s'appartient plus. C'est en ce sens que le symptôme, quel qu'il soit, correspond à un oubli profond de sa cause ; Dora tousse, un enfant de quatre ans ne supporte pas la vue des chevaux ¹ , parce qu'ils ont refoulé la cause traumatique qui a bouleversé leur économie personnelle. On peut dire, en un sens, que le symptôme est une persistance anachronique du passé dans le présent ; un passé mal vécu, qui n'est pas véritablement passé, ni vraiment oublié, ni vraiment souvenir. Le rôle de l'intervention analytique consiste à le transformer en vrai passé ; ainsi, au terme de l'analyse, le symptôme du petit garçon disparaît et tombe dans l'oubli, ce qui est une des modalités "normales" du passé. En d'autres termes, la guérison ne peut se concevoir que comme fascination levée, temps retrouvé, redécouverte d'autrui. La guérison est ainsi un dégagement, qui implique que les fascinations du sujet soient levées, grâce à une revalorisation de l'avenir, et que soit levée la fascination de la conscience par elle-même, de façon à réinstaurer

¹ Freud, *Cinq psychanalyses* , tr. fr. M. Bonaparte et M. Loewenstein, Paris, PUF, 1967.

la communication. Se fondent du même coup la validité du rapport de connaissance et l'authenticité de la communication. Mais cette accession à des relations véritables implique en dernière instance l'expérience de la liberté. En effet, la guérison est vécue à l'instant où une certaine fascination est levée, comme accession à une liberté plus grande, comme libération par rapport à un certain nombre de méconnaissances et de contraintes. La technique analytique libère le sujet de ce qui, dans sa "préhistoire", l'aliène à un "passé antérieur" au temps, et lui dérobe le temps lui-même. Bref, la liberté s'actualise dans l'ordre de la guérison.

Certes, la difficulté subsiste, ultimement, de comprendre comment cet objectif de l'autonomie peut être atteint, aussi bien par l'éducation que par la psychanalyse : en effet, "Il est clair que l'autonomie ne peut pas être imposée ; elle ne peut pas non plus s'"enseigner". Tout ce qu'on peut faire, c'est aider l'analysant à progresser vers l'autonomie, ce qui implique à la fois un savoir et une activité. Le partage du savoir est le but de l'interprétation, qui peut permettre au sujet d'accéder à ses motivations et pulsions cachées et refoulées. Mais on doit guider l'analysant vers cette interprétation de telle sorte qu'il devienne graduellement capable de la produire lui-même. La psychanalyse est une activité sur soi, une réflexion de soi-même sur soi-même, c'est l'accession à l'autonomie par l'exercice effectif de l'autonomie avec l'aide d'un autre." ¹ Dans une telle perspective, le rôle du psychanalyste n'est pas fondamentalement différent de celui de l'éducateur ; l'activité de l'analyste n'est pas l'application d'une technique, mais, dit encore Castoriadis, une *praxis*, "à savoir l'action d'une personne qui se propose d'en aider une autre à accéder à ses potentialités d'autonomie. Et, dans la mesure où le contenu concret de ce but n'est pas déterminé à l'avance et ne peut pas l'être, puisqu'il implique aussi la libération des capacités créatrices de l'imagination radicale chez l'analysant, cette activité est création - autrement dit, *poiésis* ." ²

Philippe Fontaine

¹ C. Castoriadis, *Figures du pensable*, op. cit., p. 231.

² C. Castoriadis, *Figures du pensable*, op. cit., p. 231.