

Exposée Maison de L'Amérique latine, le 2 mai 2017.

L'IMPOSSIBLE EST-IL ENVISAGEABLE DANS LA PSYCHANALYSE ET LA PÉDAGOGIE ? LIMITES, DÉBORDEMENTS, SÉPARATIONS

La réponse à cette question s'inscrit dans un champ de recherche spécifique, celui de la possibilité d'un traitement psychanalytique avec des enfants. Nous posons la question des variations de l'Autre et donc des modes d'altérités. Si dans l'enseignement de Lacan la question est posée d'emblée, ce n'est plus le cas dans certaines pratiques actuelles, notamment dans les théories comportementalistes et cognitives pour lesquelles ce problème ne se pose pas. La question sur l'Autre est introduite par Lacan dans la psychanalyse à la suite de ses dialogues avec les philosophes. La recherche de l'autre chez Freud se fera en filigrane ; en revanche, l'intérêt de Lacan pour la philosophie nous conduira à penser la relation à soi-même, à l'autre (semblable) et à l'Autre (universel)¹, à autrui, au double et aux autres, en rappelant de lignes de pensées comme celle de Hegel (à travers Kojève), Heidegger, Lévi-Strauss ou Sartre.

D'autres philosophes comme Spinoza ont accompagné Lacan depuis sa thèse en 1932, cette philosophie lui donnant les moyens d'échapper à une doctrine du cogito cartésien et d'une théorie de la conscience. Plus tard, dans les années 1967-1968, le recours à Pascal met le sujet dans l'obligation de « parier » : l'objet (a) s'oppose à l'Autre. La jouissance, selon Lacan, est toujours du côté du vivant, le *plus-de-jouir* (l'objet) engage le sujet à parier contre ou en faveur de l'Autre. Malheureusement, la complexité du séminaire de l'époque, Séminaire XVII, sera une impasse à la réflexion autour d'une théorisation topologique.

Cette nouvelle approche révèle le lien social autrement, et permet de le penser à l'intérieur de la clinique. Si l'on fait le choix de parier du côté de l'Universel, nous restons du côté des généralités de la statistique du DSM4, DSM5 : « les troubles relationnels », « les troubles du comportement », « les troubles autistiques » sont des expressions vidées de sens et généralisées puisque les maladies ne sont définies que par leurs symptômes, ce qui entraîne une inflation des troubles. Les généralités ne tiennent pas compte de la naissance de l'Autre chez

¹ Une idée perdue et s'éternise de l'Autre dans le domaine institutionnel : il faut convoquer le grand Autre dans ses formes répressives, éducatives, ou bien simplement, dans sa figure de « bonne conscience ». Or à partir de la théorisation d'un Autre inconsistant, il n'y aura nulle garantie de vérité universelle, de sorte qu'un discours éducatif valable pour tous ne saurait se soutenir.

l'enfant et cristallisent des théories normées. En revanche, l'inconsistance de l'Autre permet de rendre la consistance du côté du sujet, de lui permettre de désirer « l'improbable ». Ce ne serait pas la « vraie » guérison, mais le gain, c'est-à-dire un avoir du côté du sujet pour continuer à se battre, du côté du vivant, pour ne pas arrêter le jeu.

La lecture attentive de ces variations de l'Autre suivant l'enseignement de Lacan, dans la clinique psychanalytique, précisément en tenant compte du transfert inconscient, met en évidence des vieux débats concernant deux métiers : le métier de psychanalyste et le métier de pédagogue. La pratique à plusieurs dans un milieu institutionnel comme c'est le cas des CMPP, autour de l'enfant, implique une approche théorique de la diversité culturelle, et même si la psychanalyse n'a pas besoin de la pédagogie et si elle existe indépendamment de toute démarche éducative, les enjeux actuels ouvrent à nouveau le débat sur un travail possible et conjoint de deux disciplines. Le travail des pédagogues, disciples de Freud, est fondé sur une prophylaxie qui aura comme but de prévenir la névrose chez l'adulte par la psychanalyse visant à un idéal d'éducation chez l'enfant.

La pédagogie va avoir comme fonction, comme méthode, la structuration de l'Autre ; un enfant va être « modelé », guidé par le pédagogue ou l'éducateur, l'autre éducatif est un autre phénoménologique. On peut citer comme exemple le travail d' August Aichhorn² (disciple de Freud et très proche d'Anna Freud) auprès de jeunes délinquants. Sa mission est présentée comme une démarche de bonté à l'égard du semblable s'ouvrant sur l'extérieur, s'adressant à autrui en tant que prochain et dans le champ de l'empathie. Hans Zulliger, instituteur, sera un homme de terrain et un défenseur d'une pédagogie « compréhensive »³. La troisième personnalité du projet pédagogique est le pasteur Pfister, qui a une pédagogie basée sur une compréhension directive, une conduite de la conscience fondée sur le travail du préconscient. Pfister croit voir dans la place assignée à l'analyste par l'analysant celle de l'idéal du moi, il considère la cure comme une thérapie pastorale.

Freud manifeste son désaccord avec Pfister dans leur correspondance et lui rappelle la place de l'analyste dans le transfert. Pour l'analysant, l'analyste n'est ni Dieu ni Providence,

² AICHHORN August, *Jeunes en souffrance*, Nîmes, Champ social éditions, 2005.

³ MILHAUD-CAPPE signale dans sa thèse l'utilisation des concepts étrangers à la psychanalyse tels que « l'intuition ou la compréhension », c'est le début d'une « psychopathologie de l'éducation quotidienne », d'une pédagogie appliquée à l'éducation, basée plutôt sur « l'homme bon » de Rousseau que sur le pervers polymorphe » de Freud.

cela concerne toute la question de *l'Analyse Profane* (1926). La direction de la conscience telle la « pastorale chrétienne » de Pfister, « l'éducation directive » de Zulliger ou d'Aichhorn sont des pratiques très différentes de celle de l'expérience psychanalytique. En France, dans les années 1979-1982, les débats prônaient un séparatisme entre la psychanalyse et la pédagogie. La question que se posaient Millot et Cifali était : une pédagogie à orientation psychanalytique est-elle réalisable ? Certains auteurs ont répondu négativement comme Catherine Millot qui s'appuie sur le fait qu'il ne se trouve aucun traité d'éducation chez Freud.

Si cette pédagogie analytique sert, comme elle l'affirme, de prophylaxie pour prévenir la névrose ou la perversion, si elle substitue le psychanalyste à l'éducateur ou prétend former l'homme psychiquement idéal, alors, nous arrivons à une limite insurmontable dans la pratique psychanalytique, mais, pour autant, nous ne pouvons pas bannir les découvertes psychanalytiques qui pourraient aider les enseignants ou les éducateurs à comprendre autrement l'enfant. Si l'éducation peut-être définie, sur le plan de la santé ou du traitement, la cure est aussi une post-éducation ; de même, Millot tente de parler d'éducation « négative », car le psychanalyste et même l'éducateur ne se pourraient s'octroyer le droit d'imposer « buts » et « objets » aux pulsions du patient. C'est là la butée de la tâche analytique, car la pulsion est « inéluctable ».

Nous aimerions revenir sur ce débat des années 1979-1982 : Mireille Cifali répond dans son livre *Freud pédagogue?*⁴ paru en 1982, à Catherine Millot, qui écrit un autre ouvrage *Freud anti-pédagogue*⁵ en 1979 où elle tient une position différente. Surtout concernant la XXIV^e conférence⁶, Cifali y voit un paradoxe chez Freud, car en même temps, il nous introduit à « une psychanalyse appliquée ». Selon Cifali, en affirmant que l'éducation psychanalytique n'a pas à se donner comme tâche de former des révolutionnaires, Freud semble dénoncer un des fonctionnements du discours pédagogique. Le paradoxe serait que Freud, d'une part partant d'un idéal à former, signale les risques d'une aliénation, le « façonnement de l'humain selon une image préalable opérant comme idéal » et d'autre part, se servant de la psychanalyse, questionne le fonctionnement de la pensée investiguée. Sans vouloir se détacher de la psychanalyse Freud signale les limites réintroduisant le phénomène dénoncé

⁴ CIFALI Mireille, *Freud pédagogue ?*, Paris, Inter Éditions, 1982.

⁵ MILLOT Catherine, *Freud anti-pédagogue*, Paris, Flammarion, 1997.

⁶ FREUD Sigmund, *Nouvelles conférences d'introduction à la psychanalyse* (1933), Paris, Gallimard, 1984.

précédemment.

Millot voit une différence importante dans la position Freud de *l'Avenir d'une illusion*⁷, où il semble avoir des espoirs sur la possibilité d'une éducation « guidée par une éthique de la vérité substituée à une morale fondée sur l'illusion et la méconnaissance »⁸ ; et dans *Nouvelles conférences sur la psychanalyse* où Freud ne ferait plus référence à « une éducation à la réalité » qu'il aurait voulu promouvoir auparavant. Certes, il existe des différences, mais nous remarquons aussi que dans la conférence XXXIVe, Freud admire beaucoup le travail que fait sa fille Anna. Contrairement à ce qu'observe ailleurs, Freud reconnaît ici l'importance des cinq premières années de l'enfance, où le Moi est atteint par les affects et des traumatismes, car l'enfant acquiert à l'âge infantile toutes les dispositions aux maladies et aux troubles fonctionnels ultérieurs. Autrement dit, Freud reste toujours d'accord avec une éducation préventive, dès lors, l'ambiguïté psychanalytique s'installe, l'éducation a sa place dans la réussite d'une adaptation sociale.

Freud voit dans cette démarche une impossibilité pratique, il est conscient des résistances existantes, et au vu de l'attitude des parents à l'égard de l'analyse, il considère qu'une prophylaxie de telle ampleur n'est pas possible, car elle nécessiterait un changement des mentalités par rapport à celles de l'époque. Selon Freud, il appartient à l'éducation de faire son travail, limiter les pulsions de l'enfant, apprendre à les maîtriser ; [je cite] « il faut donc que l'éducation inhibe, interdise, réprime »[fin de citation], mais comme l'analyse nous apprend que c'est cette même répression des pulsions qui entraîne la névrose, l'éducation doit chercher l'équilibre, entre « les laisser- faire » et la « frustration ».

Freud est très sévère concernant la tâche de l'éducation et signale un facteur impossible à surmonter pour elle : « la puissance d'une constitution pulsionnelle rebelle ». Enfin, il confirme que le problème concernant les enfants est le plus souvent... les adultes ; il souhaite que les mesures prophylactiques s'adressent surtout aux maîtres et aux éducateurs, et considérant qu'elles seraient plus efficaces que celles appliquées aux enfants eux-mêmes, il

7 FREUD Sigmund, *L'avenir d'une illusion*, Paris, PUF, 2010.

8 MILLOT Catherine, *Freud antipédagogue, op. cit.*, p. 171.

conseille une analyse personnelle aux adultes qui s'occupent de l'enfant, bien évidemment, les parents aussi. Il limite, de cette façon, la psychanalyse au champ de la cure. Freud a essayé, ainsi que Lacan, de maintenir la psychanalyse dans le champ de la cure. Dans les années 50 Lacan conteste la position de Hanz Hartmann⁹ (1894-1970), psychiatre viennois, fondateur du courant de l'Ego Psychologie, analysé par Freud, qui engage un travail de révision de la deuxième topique freudienne (1923) où il privilégie le Moi (ego), comme le fait l'école américaine.

Pour ce psychanalyste, tout processus d'apprentissage ou relation avec le monde ne devient pas un conflit psychique. Bien qu'il affirme que sa théorie du moi n'est pas une phénoménologie, il parle de développement « non conflictuel » de la perception, de l'intention, de la conception des objets, de la pensée, du langage et des stades du développement moteur, et bien sûr du « processus universel de maturation et apprentissage ». Pour Hartmann, c'est une sorte de pédagogie, construite sur une image de la « personnalité totale » qui est l'exemple de l'adaptation. Dans la mesure où Hartmann conçoit un Moi régulé, ce qui permet au patient de transformer un événement par son action, l'égo psychologie privilégie l'analyse des résistances. L'égo a été toujours considéré comme conflictuel par Freud, mais Hartmann semble vouloir le transformer. L'idée d'un développement unilinéaire comportant des étapes qui apparaissent selon une caractéristique déterminée est peut-être une façon d'esquiver la sexualité infantile. Si *normal* est celui qui s'adapte, nous pouvons accorder à Mireille Cifali l'objection qu'elle fait, quand elle alerte sur le risque d'une adaptation à tout prix : « L'humain s'adapte parfois à des situations aberrantes »¹⁰.

Mireille Cifali parle d'enfant « adjectivé » : « l'adjectif fait toujours défaut » ajoute-t-elle. La punition est toujours utilisée, elle est « verbale », « psychique », elle peut être une « parole blessante ». Aujourd'hui, « la récompense » utilisée à la suite d'un test, dans les séances avec les enfants autistes, les bonbons, est aussi inquiétante. Dès nos jours encore, et cela ne change pas, l'enfant est décrit souvent comme lent, agité, agressif, inhibé, timide, fainéant. Derrière cette démarche descriptive se profile l'idée d'un *normal* qui faisait la

⁹ HARTMANN Heinz, *La psychologie du moi et le problème de l'adaptation*, Paris, PUF, 1968.

¹⁰ CIFALI Mireille, « L'enfant adjectivé », in *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*, Paris, PUF, 1994, pp. 37-56.

différence avec le *pathologique*.

Jean Hébrard signalait, déjà dans les années 80, l'émergence du mot « échec scolaire », en 1887, peut-être liée à des recommandations d'une loi, la loi Goblet. Les dyslexiques, dyscalculiques et « autres malades de l'école » ne sont considérés que comme des « étourdis, des paresseux, voire de mauvais garçons que quelques admonestations ou quelques leçons de morale pourraient facilement normaliser. Actuellement, nous ne parlons presque plus de « pathologie » et nous ne parlons plus d'enfant malade dans un sens psychique, mais de Handicap. Le but était, à l'époque, de ne plus « repsychiatriser » l'enfant sans cesse à l'école, car la tâche de l'école est l'instruction. Nous aimerions montrer comment une théorie qui n'est pas liée à la pratique fait défaut, au risque d'oublier le sujet-enfant, l'*infans*, en vue de l'efficacité de l'évaluation. Aujourd'hui, quel sens donner à cette boutade¹¹ que repérait Cifali dans sa lecture freudienne ? Comment revisiter cet impossible en associant les trois métiers : soigner, éduquer, gouverner ?

Nous souhaitons rapidement évoquer trois aspects : celui de la clinique, celui de l'éthique, et celui qu'on n'a pas développé, celui du pouvoir. Les trois métiers ont un point en commun : le pouvoir au cœur de leur action. Les débats décrits auparavant oscillaient sans cesse sur les rapports entre la théorie et ses applications. Cette question conduit inéluctablement à la dichotomie entre un *savoir scientifique* et l'affirmation d'un art masquant la tentative de savoir scientifique. Dans le domaine de l'évaluation, le préférable n'est pas « l'indifférent », mais le « repoussé », le « détestable » ; la norme est un concept polémique, avertit Georges Canguilhem¹². Le normal est le résultat de l'exécution d'un projet normatif, il y a un rapport d'exclusion entre « le normal et l'anormal », d'où l'intérêt d'une analyse des différences et du singulier qui fait la valeur de l'humain. Ainsi écrit-il, « l'irrégularité, l'anomalie ne sont pas conçues comme des accidents affectant l'individu, mais comme l'existence même ».

Par manque de temps, nous ne pouvons pas développer le terme d'anomalie, mais pour cet auteur, ce terme étymologiquement est une inégalité, une différence de niveau, il se différencie de l'anormal - ce dernier étant simplement le différent. De cette manière

¹¹ Cifali signale le mot utilisé par Freud en allemand, *Scherzwort*, qu'elle traduit comme *boutade*, mot plaisant, bon mot et elle préfère l'effet d'une vérité du comique à une réalité presque tragique.

¹² CANGUILHEM G., « Le normal et le pathologique » in *Connaissance de la vie*, Paris, Vrin, 2009, p. 204.

Canguilhem conclut que le terme de « normal » n'a pas de sens absolu ou essentiel. S'il est vrai, comme affirme cet auteur, qu'une anomalie, variation individuelle sur un thème spécifique, ne devient pathologique que dans son rapport avec un milieu de vie et un genre de vie, le problème du pathologique chez l'homme ne peut pas être strictement biologique, puisque l'activité humaine, le travail et la culture ont pour effet immédiat d'altérer constamment le milieu de vie des hommes. Il nous semble que cet « impossible » freudien fait référence à une impuissance d'aboutir à une efficacité¹³ immédiate ou à une fin, car ces deux métiers, éduquer et guérir, relèvent du *contingent* dans leur pratique et n'assurent pas une réussite immédiate dans une attente scientifique.

Pour conclure, est-il envisageable de désirer l'impossible en psychanalyse et en pédagogie ? Envisager l'impossible serait pouvoir donner au sujet enfant une stratégie qui lui permette de parier, parier contre l'échec scolaire, dans le cas d'un projet pédagogique, mais aussi lui donner la chance de puiser dans les *pulsions actives* (comme le pensait Dolto et Mannoni), le désir d'*épistémè*, de curiosité et de savoir. Le paradoxe de ces *pulsions actives* est qu'elles sont souvent celles à l'origine de l'agitation, c'était le cas du jeune Blaise Pascal, célèbre philosophe, signalé par Dolto, enfant qu'on appelait « un grand instable » et que l'on appellerait aujourd'hui un TDAH¹⁴ ; il était pourtant doué d'une perception active et abstraite, d'une pulsion qui donne des perceptions différentes, et c'était un génie mathématicien et un philosophe majeur. Malgré les moyens mis en place pour assurer un dispositif satisfaisant d'inclusion à l'école, la classe ordinaire ne remplit pas les conditions requises pour accueillir les enfants en difficultés d'apprentissage. Une inclusion scolaire par défaut, comme l'on peut observer certaines situations où la démarche administrative décide de l'avenir de l'enfant rend impossible « l'égalité de droits et l'égalité des chances » indispensable à tout enfant pour réussir le parcours scolaire. L'orientation en classe spéciale basée uniquement sur une évaluation prescriptive devient ainsi discriminatoire.

¹³ Voir Freud dans son texte *Analyse avec fin et analyse sans fin*, Résultats, idées, problèmes II, 1921-1938, PUF, Paris.

¹⁴ TDAH, Troubles du Déficit de l'Attention/ Hyperactivité

