

Freud, l'éducation et les enfants : entre la psychanalyse et le politique

Leandro de Lajonquière¹

T rès souvent, Freud a affiché sa prétention de ce que la psychanalyse ne se voie pas réduite au cadre de la « *cure de certaines formes de la nervosité* » (1913a). En 1913, il affirmait, dans *Scientia*, que la psychanalyse revêt un intérêt multiple. En 1932, il rappelait à l'auditoire imaginaire de la xxxiv^e Leçon, la pertinence des « *applications non médicales de l'analyse* » (1932a). Néanmoins, il ne s'est pas limité à mettre l'accent sur la possibilité d'étendre la théorie au-delà des frontières strictes de la clinique. En fait, il s'est également plu à justifier expressément l'emploi de la propre psychanalyse par les profanes, comme en 1926, à l'occasion de l'*affaire Reik*². Evidemment, après un siècle de psychanalyse ni la réfutation du monopole médical dans l'exercice clinique ni l'intérêt multiple de la théorie analytique « *pour les sciences non psychologiques* » (1913a) ne sont l'objet de surprise. Toutefois, la question de la portée de la psychanalyse au-delà des ses frontières disciplinaires de nos jours consacrées revient au centre du débat quand on se rappelle que, à ces mêmes occasions, Freud se référait tantôt à « *l'application de la psychanalyse à la pédagogie* » tantôt à l'exercice « *d'analystes pédagogues ou de pédagogues analystes* ».

Ce que l'on appelle, ces derniers temps, et dans certains pays, la connexion psychanalyse-éducation, et dont l'origine remonte aux références que le propre Freud fait à l'éducation infantile et aux idées pédago-

giques de son époque, est loin de faire l'unanimité. Peut-être ne peut-il pas en être autrement si l'on considère non seulement que, en fait, – comme il le confessa dans plusieurs passages de son œuvre – son « *apport personnel à cette application de la psychanalyse* » (1925) a été maigre, mais également que c'est autour des enfants que gravitent toutes les illusions adultes quant à un « monde meilleur ». Outre le fait que Freud n'ait pas été suffisamment explicite, nous pourrions également penser que ce manque de consensus indique que c'est précisément dans ce contexte de soi-disant « application » que se révèle un usage possible de la psychanalyse dans le social et dans le politique³. Il n'y aurait donc pas de quoi s'étonner, puisque le débat autour de cet usage en recouvre un autre quant aux limites de la propre psychanalyse.

Plus encore, il conviendrait également d'affirmer que le fait que nous, adultes, perdions notre clarté spirituelle quand nous parlons aussi bien d'enfants que des temps futurs peut nous aviser de ne pas nous étonner des propres zigzags freudiens en matière de « *l'application de la psychanalyse à la pédagogie* ». Comme nous le savons, si Freud a célébré les entreprises de sa fille Anna, il n'a jamais abandonné l'espoir que cette « *application non médicale* » vienne garantir un futur à son autre créature tant estimée – la psychanalyse⁴.

Dans les premiers temps de cette « application » – qui s'est appelée la *pédagogie psychanalytique*⁵ – les entreprises et adeptes, comme nous le savons, n'ont pas manqué. Toutefois, en contraste avec l'enthousiasme négligeant des pionniers, nous comptons déjà, de nos jours, sur un peu plus de vingt ans de scepticisme et de soin réflexif. En fait, l'élucidation de

3. Possible implication, entrevue par Freud dans *Analyse d'une phobie chez un petit garçon de 5 ans* (1909).

4. Dans une lettre à Pfister du 9 janvier 1909, il s'exprime ainsi : « Espérons que l'étincelle, que nous préservons laborieusement de l'extinction sur notre terrain, en l'attisant sans cesse, deviendra, sur le vôtre, un incendie où nous pourrions aller chercher nous-mêmes un tison enflammé ». Dans une autre lettre, du 2 mai 1912, il déclare « (...) je suis tenté par la certitude de gagner dans le monde des pédagogues un nouveau cercle de lecteurs. (...) Notre force d'expansion dans les milieux médicaux est malheureusement très restreinte ; il importe de prendre pied à l'extérieur, partout où nous le pourrions ». Vingt ans plus tard, dans la xxxiv^e Leçon, intitulée de manière suggestive *Eclaircissements, applications, orientations* (une espèce de bilan ?), il se réfère à « l'application de la psychanalyse à la pédagogie » comme à « l'activité capitale de l'analyse ».

5. Il semble que ce terme ait surgi en liaison à l'apparition en 1926 – saluée avec enthousiasme par Freud – de *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik*, sous la responsabilité éditoriale de Henrich Meng et Ernest Schneider. La publication a pris fin en 1937 en raison de l'avancée naziste.

1. Psychanalyste. Professeur à l'Université de Sao Paulo (Brésil).

2. Défense expresse de l'exercice de la part de pédagogues, réitérée dans *Autoprésentation* (1924), et également dans *Préface à la Jeunesse à l'abandon*, de A. Aichhorn (1925).

l'impossibilité d'une pédagogie analytique, entreprise entre autres par Catherine Millot, Jean-Claude Bigeault et Georges Terrier, a réglé ses comptes avec *l'illusion psychanalytique* dans l'éducation.

Néanmoins, la réfutation judicieuse de la soi-disant pertinence d'une *éducation justifiée* de manière psychanalytique - fruit de la superposition de la place de l'analyste et de celle de l'éducateur et, donc, dotée de pouvoirs prophylactiques en matière psychique - a commis, quant à elle, une petite négligence quand, sans plus, elle a affirmé, d'un côté, que les références freudiennes à ce sujet doivent être considérées comme de simples « *exhortations à la mesure* » (Millot, 1979 : 226) et, de l'autre, que « *l'incidence de la psychanalyse dans la civilisation moderne ne passe en aucun façon par une réforme de l'éducation* » (Millot, 1979 : 174). A nos yeux, encore que ces deux affirmations soient, jusqu'à un certain point, véritables, les incursions de Freud dans la pédagogie réclament un autre examen dans l'espoir de pouvoir replacer sous un autre jour la question de la possibilité d'usage de la psychanalyse dans le social et dans le politique, tout au moins lorsqu'il s'agit d'enfants.

Ainsi, quoiqu'il soit également vrai que « *la seule aide que la psychanalyse semble pouvoir apporter à l'éducation... est d'ordre... analytique* » (*idem*), peut-être vaudrait-il mieux penser que cette « *aide analytique* » ne se réduise pas à la proposition de cure analytique pour enfants et éducateurs.

Transformer en adulte sans dommage psychique

Le terme *pédagogie psychanalytique* ne recouvre pas l'ensemble des incursions psychanalytiques dans l'éducation. C'est ainsi que l'on comprend la prétention de trouver une éducation « à point », c'est-à-dire une matrice d'interventions auprès des enfants capable de venir les transformer en adultes sans dommages psychiques. Cette nouvelle pédagogie, résultat de la conjugaison d'autant d'éducation que de psychanalyse aurait, donc, des pouvoirs prophylactiques. En somme, quand on pense en termes de pédagogie psychanalytique, on cherche à trouver la formule du dosage correct, pour les enfants, du processus civilisateur.

De nos jours, dans le champ psychanalytique tout au moins, il n'existe aucune prétention dans ce sens. Nous savons toutefois qu'il n'en a pas toujours été ainsi. Nous nous contenterons de rappeler l'action pionnière d'Anna Freud, entre autres « entrepreneurs », dans le monde de la psychoprophylaxie pour enfants.

Toute prétention de prévenir les névroses et les perversions grâce à une prétendue éducation adéquate se fonde sur une lecture des textes freudiens qui méconnaît la structure paradoxale du désir révélée par l'expérience psychanalytique. Cette « lecture partielle » de Freud peut être mise au compte du temps, c'est-à-dire du temps qu'il a fallu pour que survienne un « retour à Freud » lacanien. Mais il convient également de rappeler que la prétention psychoprophylactique, qui se réclamait de Freud, a simplement oublié de lire l'avertissement de son impossibilité structurelle que celui-ci avait énoncé, de manière on ne peut plus claire et distincte, dans *L'analyse avec fin et l'analyse sans fin* (1937). En somme, même s'il lui a été possible de brandir en sa faveur *Les explications sexuelles données aux enfants* (1907) et *La morale sexuelle civilisée et la maladie nerveuse des temps modernes* (1908), elle n'avait aucune raison de pas aller plus avant dans sa lecture, tout au moins chronologiquement.

Toutefois, le fait qu'il n'y ait aucun doute quant à la non-pertinence de la psychoprophylaxie n'implique pas forcément l'existence d'un « premier » et d'un « deuxième Freud » en matière éducative. Autrement dit, la désillusion de Freud quant à la psychoprophylaxie n'a pas affecté son espoir de ce que « *l'application de la psychanalyse... à l'éducation de la génération suivante* » (1932a) puisse altérer le *statu quo* pédagogique, responsable de l'accomplissement imparfait de sa mission correcte (voir 1932a).

Voir une éducation autre

L'espoir de voir une éducation autre est une constante dans les textes freudiens. En fait, jusqu'à un certain point, elle va de pair avec l'illusion prophylactique comme, par exemple, dans les textes de 1907 et, 1908, dans le *Préface à la Méthode psychanalytique*, d'Oskar Pfister (1913a), dans la xxiii^e Leçon (1915-17b) et dans *La question de l'analyse profane* (1926), mais la séparation prend place au long de son œuvre. En 1909, à l'occasion de *Analyse d'une phobie chez un petit garçon de cinq ans*, en même temps qu'il reconnaît que la question de la prophylaxie est pour le moins problématique, il maintient son pari sur la transformation des fins éducatives. Tout de suite après, dans la xxxiv^e Leçon - considérée classiquement comme l'enterrement de tout espoir - Freud observe une fois de plus la difficulté à mettre en pratique la prophylaxie auprès des enfants, au moment où il ébauche l'analyse des éducateurs comme une possibilité sui generis pour que l'éducation puisse rencontrer son chemin.

Les remaniements du modèle pulsionnel, qui ont culminé sur le postulat de l'irréductibilité antinomique entre pulsions de vie et de mort, ont rongé l'illusion prophylactique, en même temps qu'ils rendaient possible la reconnaissance de ce que « le plan de la Création » n'inclut pas la proposition de ce que « l'homme soit heureux » (1929), menant à son abandon explicite dans le texte *L'analyse avec fin et analyse sans fin* (1937). Néanmoins, Freud maintient de fermes espoirs quant à ce qu'il a baptisé, finalement, « l'éducation à la réalité » (1927). Celle-ci, à la différence de celle proposée à son époque – en particulier, par la « piété chrétienne » (1932b) à la mode de l'idéalisme germanique ou de la culture nord-américaine⁶, mais également du bolchevisme russe⁷ – devrait éviter la « misère psychologique de la masse » (1929), même si elle « ne changera peut-être pas grand-chose à l'essence psychologique de l'homme » (1927). En somme, l'espoir freudien s'est maintenu constant même s'il ne s'articule pas comme une autre réforme éducative au sens strict, c'est-à-dire en faveur d'une fin prophylactique désirée.

D'un autre côté, il convient d'observer qu'au long des textes freudiens prend également place, de forme croisée avec celle mentionnée ci-dessus et de manière non moins tendue, une autre distinction importante : celle qui existe entre la *psychanalyse avec des enfants* et *l'éducation infantile* résultant de cette « application » de la psychanalyse. Au départ, la première entreprise s'annonce au travers de la seconde et toutes deux se confondent dans les mains de Pfister et de Anna. Néanmoins, toutes deux ne se recouvrent pas totalement, quoique Freud continue à maintenir une certaine oscillation, peut-être due au fait que sa fille soit, précisément, au milieu de cette affaire.

Vers la castration qui humanise

Ainsi, il ressort d'abord que, sans l'ombre d'un doute, au processus éducatif d'un enfant peut s'ajouter, à des fins prophylactiques, un peu de psychanalyse comme, par exemple, dans *L'intérêt de la psychanalyse*

6. Freud a fait des références explicitement préoccupées à la situation culturelle aux Etats-Unis dans *L'avenir d'une illusion* (1927), *Le malaise dans la culture* (1929) et dans *Le problème de la conception de l'univers* (1932).

7. Freud, dans *L'avenir d'une illusion*, se réfère à la Révolution Bolchevique en ces termes : « grande expérience culturelle », alors qu'il critique la prétention d'une « pieuse Amérique » de devenir *God's own country*. Cinq ans plus tard, toutefois, dans *Le problème de la conception de l'univers*, il critique longuement le fait que l'expérience bolchevique se soit transformée en une vision du monde de plus.

(1913a), *Préface à La méthode psychanalytique* d'Oskar Pfister (1913b) et dans *La question de l'analyse profane* (1926). Freud se réfère au résultat de cette conjonction en termes de « traitement mixte » et « analyse d'enfants » (1926). La psychanalyse se greffe donc sur l'éducation et produit comme nouveauté un traitement psychoprophylactique qui, quant à lui, renforce la défense freudienne de l'exercice profane de la psychanalyse⁸.

Ensuite, dans *Préface à la Jeunesse à l'abandon*, de August Aichhorn (1925), Freud déclare, d'un côté, que l'*activité éducative* est quelque chose *sui generis* qui ne peut ni être confondue ni substituée par l'action de la psychanalyse et, de l'autre, que « l'analyse d'un enfant » peut intervenir comme une « technique d'appoint » au cas où ce serait nécessaire. Plus encore, quoique la psychanalyse d'adultes névrosés soit l'équivalent d'une rééducation, il signale que l'éducation des enfants réclame « *d'autres moyens que l'analyse, quitte à retrouver le même objectif* ». Cette « autre chose » ne peut être qu'une éducation différente de celle proposée par la pédagogie de son époque. Etant le résultat de « l'application » de l'une sur l'autre, elle commencerait à partager l'objectif de la « situation analytique » qui, comme elle exige « *la formation des structures psychologiques déterminées (et) une attitude particulière à l'égard de l'analyste* » ne peut pas être appliquée à un « être en pleine croissance ». Ces « conditions très précises » font également défaut à l'« adolescent asocial » – champ d'intervention de Aichhorn – et au « délinquant dominé par ses pulsions ». Ce qui manque – signe d'une espèce d'immaturité qui réclame une éducation – est la condition d'opération de la situation analytique qui, quand il s'agit d'adultes, équivaut à une rééducation. En somme, rappelant que l'intention d'une analyse est, en termes freudiens, d'amener l'adulte névrosé à reconnaître ce dont il se défend par des symptômes – la loi du désir – en raison d'un défaut éducatif inévitable, nous pouvons conclure que l'immaturité infantile exige une intervention qui, à la différence de la pédagogie de l'époque, envoie l'enfant vers la castration qui humanise.

Finalement, dans la xxxiv^e Leçon, Freud manifeste rapidement sa satisfaction devant le fait que sa fille se soit impliquée dans ce qu'il considère aussi important que prometteur. Néanmoins, immédiatement après, alors qu'il se penche sur la « mission première de l'éducation », il déclare que, jusqu'à ce moment, l'éducation n'avait qu'imparfaitement accompli sa tâche. En somme, Freud finit par récupérer la distinction, présentée en

8. Ainsi, s'instaure également, sous l'égide de Anna, une *illusion pédagogique* à l'origine même de la psychanalyse avec des enfants, qui a été contestée pour la première fois par M. Klein.

1925, entre la *psychanalyse avec des enfants* et une éducation espérée, capable de soumettre les enfants à la castration qui, autrement, pourrait bien venir à ne pas opérer psychologiquement.

Il en ressort donc que la psychoprophylaxie ou la garantie anticipée de bien-être est, en fait, abandonnée, et que la psychanalyse avec des enfants, naissante, se révèle incapable de substituer l'éducation primordiale, mais cette dernière quand elle se réclame de l'aide analytique, puisque la pédagogie gêne plus que ce qu'elle aide, occupe le cœur des préoccupations d'un Freud toujours intéressé par les « *problèmes culturels* » – comme il le dirait lui-même dans son Autoprésentation (1925).

Excès de la morale adulte

La critique freudienne à la pédagogie de son époque a commencé à se dessiner dans *Trois essais sur la théorie de la sexualité*, quand il évalue le statut de l'éducation dans la production des « *digues* » ou « *forces psychiques* » qui font « *obstacles aux pulsions sexuelles* » (1905). En 1907, Freud l'a donc considérée expressément pernicieuse du point de vue psychique puisqu'elle se fonde sur l'égarement dans le « *plan sexuel* » et sur l'intimidation dans le « *domaine religieux* ». Or, en 1908, il reprend sa critique de l'éducation car elle véhicule dès l'enfance la « *morale sexuelle civilisée* » en cause dans la « *maladie nerveuse des temps modernes* » qui frappe les adultes.

Ainsi, il semble que si la critique vise le caractère excessif de la morale adulte en vogue et véhiculée dès l'enfance par l'éducation, alors Freud présupposerait non seulement que le malaise dans la civilisation est contingent et que la satisfaction pulsionnelle totale est possible, mais encore qu'une réforme éducative avec des fins prophylactiques à la lumière de la psychanalyse est urgente. Plus encore, s'il en était ainsi, nous aurions, alors, un « *premier Freud* » que la promotion de la pulsion de mort dans la théorie analytique se serait chargée d'enterrer, malgré la méconnaissance des partisans de la pédagogie psychanalytique. Il nous semble néanmoins, d'un côté, qu'autant ces derniers que leurs justes détracteurs supposent que le problème en jeu à l'époque serait *quantitatif*, et, d'autre part, que quoique le propre Freud ait fait plusieurs références à la possibilité de la psychoprophylaxie, il y a déjà des éléments dans les textes, antérieurs à 1920, qui, s'ils invalident l'illusion d'harmonie, nous permettraient toutefois de lire, au contraire, sur une échelle *qualitative* la critique à la pédagogie de l'époque.

A l'encontre des apparences d'un « *premier Freud* », nous voyons opérer une réflexion sur l'irréductibilité structurelle du déplaisir psychique et, donc, sur l'impertinence de chercher à trouver un meilleur dosage des restrictions civilisatrices.

Dès avant 1900, dans le *Manuscrit K*, adressé à Fliess le 1^{er} janvier 1896, Freud, réexaminant le statut de la relation entre pudeur, moralité, refoulement et déplaisir, affirme : « *... il doit se trouver dans la sexualité une source indépendante de libération de déplaisir ; si cette source existe, elle peut animer les sensations de dégoût et conférer sa force à la moralité* ». Dans la lettre datée de 4 novembre 1897, il affirme que la morale, au contraire de ce qui pourrait se penser, résulte du refoulement qui, pour sa part, possède « *un élément organique* » – « *l'abandon d'anciennes zones sexuelles* » en raison de la conquête de la position debout de l'homme. L'irréductibilité du déplaisir psychique est également mentionnée dans l'*Esquisse d'une psychologie scientifique* (1895). L'organisation psychique est pensée en termes d'une « *acquisition biologique* » de « *limitation* » contre la « *menace de déplaisir* », dérivée de la propre « *tendance originelle du système neuronique* »⁹ (1895). Il y aurait donc une « *défense normale* » et un « *refoulement hystérique* » face à une menace invariable de déplaisir. D'un autre côté, Freud fait allusion au caractère restrictif inévitable de la civilisation, quand il affirme, dans le *Manuscrit N* (31 mai 1897) que « *l'inceste est un fait antisocial auquel, pour exister, la civilisation a dû peu à peu renoncer* »¹⁰.

Le déplaisir, effet inévitable de l'humanisation

Au tout début de ce siècle, Freud mentionne, dans ses *Trois essais*, l'existence d'impulsions perverses en soi qui, ne pouvant qu'entraîner du déplaisir exigent « *l'action de forces psychiques contraires* ». En 1912, dans *Sur le plus général des rabaissements de la vie amoureuse*, il déclare que le reste d'insatisfaction, inhérent à la « *nature même de la pulsion sexuelle* », est « *la source des œuvres culturelles les plus grandioses* » quand soumis aux « *exigences de la civilisation* ». Et, finalement, dans *Le malaise dans la culture*, Freud affirme, sans plus de détours, que le déplaisir est l'effet inévitable de l'humanisation, en raison de la tension contra-

9. Peu après, il soutient : « *Le déplaisir continue à être le seul moyen d'éducation* ». Il en ressort donc que la défense contre la menace de l'inévitable déplaisir organise ou éduque psychologiquement.

10. Thèse reprise dans *Totem et tabou* (1912-1913).

dictoire inhérente aussi bien à la bisexualité constitutive qu'au fait que la relation érotique comporte également des « *tendances agressives directes* », et encore, fondamentalement, à l'adoption de la marche verticale et à la dévalorisation des sensations olfactives.

Ainsi, puisqu'il s'agit d'une impossibilité structurelle à obtenir une satisfaction totale et plaisante, Freud ne se fait jamais d'illusions quant à *une éducation à point*, capable de ne pas impliquer de déplaisir psychique. Plus encore, si la possibilité de rencontrer la quantité exacte de satisfaction/restriction existait, alors, il ne réserverait pas à l'éducation un rôle modeste dans la modification du cadre de base.

Une limitation intrinsèque à l'éducation

Dès le départ, il reconnaît une efficacité limitée à l'éducation, c'est-à-dire que la marge de manœuvre des adultes auprès des enfants souffre d'une certaine limitation intrinsèque. Dans *Trois essais*, après avoir affirmé que les « *digues psychiques* » contre les « *motions sexuelles* » sont l'œuvre de l'éducation, Freud déclare que l'évolution sexuelle, « *organiquement déterminée* » et fixée par l'hérédité, peut parfois se produire sans aucune intervention de l'éducation de telle manière que cette dernière « *reste entièrement dans le domaine qui lui a été assigné, lorsqu'elle se borne à suivre les lignes tracées organiquement et à leur imprimer une forme plus nette et plus profonde* ». Or, si nous nous rappelons que l'appel aux thèses de l'héritage phylogénétique et de la préformation organique ou acquisition biologique était le moyen disponible à l'époque pour établir, dans la réflexion, une détermination structurelle, alors, Freud reconnaît à l'adulte une possibilité limitée de venir à conjurer le manque d'harmonie quantitative impliquée dans l'évolution de l'enfant.

Cette opposition nécessaire/contingente se réinscrit, dans *L'intérêt de la psychanalyse*, sous forme spontanée/extérieure. A l'occasion, il affirme que une « *violente répression des pulsions puissantes exercée de l'extérieur* » n'est pas équivalente à une espèce de production spontanée de répressions de la part du propre enfant qui, ainsi, répète « *une partie de l'histoire de la civilisation* ». Ici, « *produite de l'extérieur* » signifie de forme extemporanée ou sans maintenir les proportions raisonnables¹¹ à

l'intérieur d'un processus d'évolution psychique déterminé structurellement¹², c'est-à-dire spontané en soi puisqu'il n'obéit pas au livre arbitre des participants.

En somme, Freud, bien qu'il conserve une illusion de possibilité de prophylaxie, ne chiffre pas ses espoirs en un *maniement quantitatif* de l'intervention éducative.

Dans ce sens, si nous nous rappelons que la critique à l'éducation de son époque est une constante dans les textes freudiens, il conviendrait encore d'analyser quel serait l'objet de celle-ci, c'est-à-dire l'étoffe de sa violence non naturelle critiquée. Voilà pourquoi il nous semble nécessaire de placer le problème sous un jour qualitatif. Cela signifie qu'il ne s'agirait pas de présupposer que Freud, dans un premier moment, a eu l'illusion d'une éducation moins répressive, mais qu'il a toujours espéré une *qualité différente d'intervention* des adultes auprès des enfants – c'est-à-dire que les adultes puissent parvenir à s'adresser aux enfants *au nom d'autre chose que de la morale* de leur temps – baptisée « *éducation à la réalité* ».

Chercher son chemin

Dans la xxxiv^e Leçon, Freud affirme, à contre-courant des idées hégémoniques, que l'éducation doit « *chercher son chemin entre le Scylla laisser-faire et le Charybde de la frustration* », et encore que la « *tâche* » de « *l'éducation psychanalytique* »¹³ est de faire de son pupille un homme « *aussi sain et aussi capable de performance que possible* » pour qu'il ne se range pas aux côtés « *de la réaction et de la répression* ». Il établit donc une différence substantielle entre ce qui devrait être le fruit de ce qu'il appelle « *l'application de la psychanalyse* » et l'éducation de son époque, instaurée à la lumière d'une pédagogie marquée d'un sceau religieux – moral. Il ne fait, en somme, que récupérer la différence déjà soulignée dans *L'avenir d'une illusion* entre, d'un côté, la nature « *irréligieuse* » de « *l'éducation à la réalité* » proposée par la psychanalyse, et, de l'autre, le programme pédagogique de l'époque qui contraignait l'activité et la curiosité intellectuelles.

12. Voilà pourquoi Freud déclare que la « *vieille affirmation de ce que la nervosité est un produit de la civilisation possède (seulement) une part de vérité* » (1913a).

13. Il convient de souligner qu'à cette occasion plutôt que d'avoir recours au terme *pédagogie*, Freud parle d'*éducation*.

11. Une intervention incapable de dédoubler la métaphore parentale (voir de Lajonquière, 1999).

Eduquer au désir

L'éducation à la réalité prend son sens en opposition à celle mise en œuvre par la pédagogie religieuse du début du XX^e siècle. La réalité, pour Freud, n'a rien à voir avec la réalité quotidienne et son effort ne doit donc pas être compris dans un sens psychologico-adaptationniste. Il convient de rappeler que cette proposition éducative vient se superposer à la définition de l'éducation, en soi, comme « le stimulus à vaincre le principe de plaisir et à le substituer par le principe de réalité » (1911) et encore que la réalité quotidienne, fruit des illusions religieuses, n'est qu'une espèce de « névrose obsessionnelle universelle de l'humanité » (1927).

Ainsi, éduquer à la réalité est synonyme d'éduquer au désir ou, si l'on préfère, de permettre la reconnaissance de l'impossible réalité du désir – c'est-à-dire le caractère artificialiste de son étoffe – justement masquée par les illusions religieuses.

D'un autre côté, il est possible d'élucider le contenu de la critique contre la morale religieuse quand Freud montre qu'il est inadéquat de considérer la théorie psychanalytique comme une *Weltanschauung* particulière. Dans *Le problème de la construction de l'univers*, il affirme : « La religion (...) remplit donc trois fonctions (...) elle satisfait le désir humain de savoir (...) elle apaise l'angoisse des hommes devant les dangers et les vicissitudes de la vie » et formule « des préceptes, des interdits et des restrictions » (1932b). Il y soutient ensuite : « Les exigences éthiques, sur lesquelles la religion veut mettre l'accent demandent une autre fondement, car elles sont indispensables à la société humaine » (1932c).

En somme, bien qu'elle soit, comme Freud l'a avoué au pasteur Pfister, le fruit de sa condition « d'hérétique et d'impie » (1909-1939), la critique à la religion ne paraît pas être l'envers d'un espoir libertaire naïf. De fait, elle semble viser le sceau justificationniste de cette dernière, c'est-à-dire, ce qui entrave cette même dimension éthique de l'action humaine. Freud, d'un côté, semble être convaincu que, dans la mesure où l'homme obéit au nom d'un Dieu quelconque¹⁴, son action trouve ses justifications dans une réalité spirituelle qui transcende la vie sociale, et encore, qu'il y gagne une certaine certitude subjective. Ainsi, quand il échappe à toute illusion divine, la question peut être instaurée par le désir qui anime son acte et un nuage d'incertitude spirituelle ou morale peut, alors, se profiler à l'horizon. D'un autre côté, Freud ne souligne pas seulement le besoin en

14. Dans *Le problème de la conception de l'univers*, Freud place sur un même pallier la place que les œuvres de Marx occupaient en Russie, la Bible et le Coran.

soi d'exigences morales mais également celui de leur trouver un autre « fondement »¹⁵. En effet, il nous paraît possible de considérer l'entreprise freudienne de substituer les motifs religieux de la morale par d'autres « purement séculiers » ou réduits à leur « nécessité sociale » (1927) comme une critique à l'essentialisme éthique, qui tend toujours à récuser, comme le rappelait Lacan (1959-1960), le caractère *ex nihilo* des créations discursives morales ou, si l'on préfère, la fragilité inhérente à l'existence artificialiste de l'homme.

Dans ce sens, la « morale sexuelle civilisée » des adultes, considérée « hypocrite » car elle empêche que l'homme vive selon sa « vérité psychologique » (1915), s'oppose, au début de la réflexion freudienne, à la morale « naturelle ». C'est-à-dire que, dans la morale civilisée, l'homme ne peut pas se reconnaître en tant que divisé et désirant. Plus encore, la pédagogie de l'époque produit un « conflit psychique » (1908) ou un « refoulement violent » (1913a) puisque, en cachant systématiquement le sexuel et en intimidant sur le terrain religieux, elle rend le cours des pulsions infantiles un fait qui ne peut que difficilement avoir lieu¹⁶ mais pas, comme certains l'ont pensé, du fait qu'elle exagère la quantité de restrictions comportementales.

Sans ignorer le caractère aussi riche en nuances qu'en épines du débat religion – psychanalyse et/ou science, il nous semble possible de soutenir que Freud n'affirme jamais le manque de vérité des doctrines religieuses au nom de la psychanalyse, quoiqu'il l'ait fait au nom propre. Il se contente, à mesure qu'il remet en cause la signification psychologique de ces dernières, de conclure qu'il s'agit d'illusions – c'est-à-dire de croyances qui ne sont pas forcément erronées mais qui répondent mal aux canons de la raison scientifique de l'époque.

Dans ce sens, on pourrait affirmer qu'il cherchait à élucider un aspect particulier des doctrines religieuses qui, de nos jours, pourrait bien mériter le nom de *fondamentalisme* ou de fanatisme. Il convient donc de souligner une différence subtile entre religiosité et fondamentalisme – qui est une croyance *sans mesure* ou raison.

15. Freud cherchait à désacraliser la morale religieuse de son époque, c'est-à-dire à en faire une production logiquement contingente de l'histoire des hommes bien comme de la propre tradition scientifique et, donc, ne prétendait aucunement établir un fondement non-illusoire, dans un réel empirique, d'une nouvelle morale. A sa prétention de fonder la morale sur une espèce de calcul rationnel au service d'une survie de l'espèce humaine réglée sur la « vérité psychologique » (1915), n'implique pas nécessairement une dérivation logique d'une morale du réel de la science.

16. Ce qui compromet donc la position de l'enfant face au désir.

En somme, il serait psychiquement possible de croire à la religion sans tomber dans les griffes du fondamentalisme ou, si l'on préfère, dans l'impasse propre d'un justificationnisme éthique, qu'il soit religieux ou non. Comme le disent les paroles d'une chanson populaire latino-américaine « *je ne demande qu'une seule chose à Dieu : que le futur ne me soit pas indifférent* »¹⁷, le sujet peut fort bien *ne demander* à Dieu que de ne pas lui retirer sa propre responsabilité sur le futur, c'est-à-dire la possibilité de s'impliquer de manière existentielle dans un acte ou de pouvoir agir au nom du désir¹⁸. Mais il serait également psychiquement possible de brandir un certain athéisme et, toutefois, être spirituellement pris dans un illusionnisme fondamentaliste comme, par exemple, dans le cas du bolchevisme russe (1932b). D'un autre côté, pour finir, un sujet irréligieux – dans ce cas Sigmund Freud – peut fort bien avoir l'espoir de ce que le futur de l'humanité est dépourvu d'illusions, religieuses ou non, bien qu'il ait conscience de la difficulté pour que ceci arrive.

Dans ce contexte, non seulement la critique persistante de Freud contre l'éducation de son époque ne représente pas l'expression d'une espèce de cynisme socio-éducatif, mais encore, elle remet à l'aspect central des idées éducatives hégémoniques des premières décennies – leur justificationnisme pédagogique, épiphénomène du *fondamentalisme culturel* qui s'était emparé de la civilisation, notamment aux États-Unis, mais aussi en Russie.

L'éducation à la réalité pourrait être pensée comme une éducation par-delà le justificationnisme pédagogique de sceau moral-religieux, hégémonique à l'époque. Il est probable que cette idée ait accompagné Freud pendant des années, puisqu'il affirmait, en 1907 : « *La substitution du catéchisme par un traité élémentaire des droits et des devoirs du citoyen, comme celle mise en place par l'Etat français, me semble un grand progrès dans l'éducation infantile* ».

Ainsi, Freud espérait que le futur nous réserve une « *éducation libérée des doctrines religieuses* » même si elle était incapable de changer « *significativement l'essence psychologique de l'homme* » (1927) – et, donc, de produire l'harmonie psychique qui fait défaut. Plus encore, Freud considérait que malgré le fait qu'il soit improbable que ses espoirs viennent un jour à se concrétiser, « *il vaut d'être tenté* » (1927).

17. « Solo le pido a Dios que el futuro no me sea indiferente », Léon Gieco.

18. Dans la XXI^e Leçon, Freud affirme que la tragédie d'Œdipe « *est au fond une pièce immorale, parce qu'elle supprime la responsabilité de l'homme* » (1915-1917a).

Dans ce contexte, nous pourrions affirmer que la critique freudienne à la pédagogie de l'époque, imprégnée d'un certain fondamentalisme religieux ou non, présupposait la possibilité d'une éducation à sec. Freud critique la pédagogie fondamentaliste et mise sur une éducation humble, sans le moindre fondement transcendantal. Il parie donc sur la possibilité de ce que l'homme déjà adulte vienne à expérimenter que « *le monde n'est pas une nursery* » (1932b) ou, autrement dit, à supporter la vie en se préparant pour la mort (cf. 1915). En d'autres mots, bien qu'il soit inévitable que la vie se soutienne d'illusions, rien n'empêche que l'homme sache inconsciemment qu'elles ne sont rien d'autre que cela, c'est-à-dire, plutôt que des indices de transcendance, la marque de la détresse existentielle. Ainsi, quand on sait qu'une illusion est une illusion, la distance entre le sujet et le registre des idéaux, qui n'est rien de plus que le *désir*, est maintenue.

* *
*

Indépendamment du fait que de telles suppositions pouvaient entraîner une « *psychologie de l'auteur* », nous sommes convaincus que, dans la lettre freudienne, une différence entre *éducation* et *pédagogie* opère en filigrane. C'est-à-dire entre, d'un côté, les effets subjectivants ou formateurs que l'enfant retire de sa relation avec les adultes et, de l'autre, la pédagogie pensée comme l'ensemble des savoirs positifs quant à une prétendue adéquation entre les moyens et les fins de l'éducation. Plus encore, nous pensons que cette disjonction éducation – pédagogie peut aussi élucider les impasses de l'éducation de nos jours¹⁹.

A la différence du passé, « l'éducation » actuelle est imprégnée d'un certain *fondamentalisme psychonaturaliste*²⁰. De nos jours, elle est pensée comme le processus de stimulation méthodique et scientifique d'une série infinie de capacités psychomaturationnelles. Cette éducation réduit, d'un côté, l'enfant à être l'objet de savoirs psychologiques spécialisés et, de l'autre, les vicissitudes de l'acte d'éduquer au développement d'une raison didactico-instrumentale. Elle ignore donc l'interrogation quant à l'impossible autour duquel s'articule la relation de l'adulte à l'enfant.

Comme les bénéfices religieux, le fondamentalisme psychonaturel qui soutient les idées pédagogiques actuelles est capable de *satisfaire le dé-*

19. Thèse développée dans *Infância e Ilusão*, op. cit.

20. Thèse présentée initialement dans *L'enfant, sa psychologie et l'éducation*.

sir humain de savoir, et encore d'*apaiser l'angoisse* des adultes face aux dangers et aux vicissitudes de la vie auprès des enfants, dans la mesure où il formule des *préceptes*, des *interdits* et des *restrictions* toujours justifiés.

Pour ce qui est de l'éducation, les illusions psychonaturalistes l'emportent néanmoins sur la religion du temps de Freud, sur un point : elles diminuent la possibilité de reconnaissance du désir qui anime l'acte éducationnel et réduisent, donc, toute instance ou *praxis éducationnelle* à une *pratique psychopédagogique résignée*.

L'impossible réalité du désir

L'insistance religieuse à dominer le désir, comme, d'ailleurs, toute manifestation névrotique, ne fait que placer, de temps en temps, le sujet face à l'impasse de reconnaître l'impossible réalité du désir. Même si la religion ne récuse pas la réalité du désir, elle condamne le sujet à la répétition de l'échec du *refoulement*. D'un autre côté, cette « névrose universelle » qui s'empare du monde adulte renforce, selon Freud, le risque que les enfants en viennent, dans le futur, à rejoindre les rangs « *de la réaction et de la répression* ». Signalons encore que la *forclusion* du désir, impliquée par les illusions psychopédagogiques actuelles, n'empêche pas que les enfants souffrent de cynisme résigné.

Il existe, par définition, une antinomie entre la nature *artificielle* du *désir* et le *justificionnisme moral*, propre de toute pédagogie. Mais le fait que la pédagogie moderne soit imprégnée d'un *justificionnisme naturaliste*, c'est-à-dire de la certitude de ce qu'il existerait une adéquation naturelle entre l'intervention éducationnelle et le prétendu niveau psychologique de l'enfant, implique la *forclusion du désir*. Comme le signalait Lacan (1959-1960), c'est là la marque propre de l'esprit scientifique actuel, solidaire d'une morale au « service des biens » et, donc, contraire à une « éthique du désir ».

Naturellement, ces deux risques d'échec éducationnel, que les enfants deviennent soit des réactionnaires, soit des cyniques, relèvent d'un problème politique. Ainsi, sur ce point, la psychanalyse trouve sa propre limite et le devoir qu'elle finit par se fixer est, simplement, d'agir sur le même niveau politique du problème, ce qu'avait expressément observé Maud Mannoni (1973). Celle-ci nous paraît d'ailleurs parvenir à suivre Freud, sur ce point, bien que ce dernier ait laissé cette question en suspens dans sa XXXIV^e Leçon. Il est en effet possible que Freud ait voulu garder une distance prudente des positions de Reich, pour ainsi protéger sa créature

psychanalytique du nazisme²¹. Or, pourquoi ne pas penser, également, que quand il affirme que ce « *n'est pas l'affaire de l'analyste de décider entre les parties* » puisque, d'un côté, « *toute éducation est orientée de façon partielle* » et, de l'autre, la psychanalyse n'est pas orientée par une fin partielle, Freud signale, ici, une limite infranchissable pour la psychanalyse elle-même ? (1932a). Si c'était vraiment le cas, alors, parvenus aux limites, il ne nous resterait plus qu'à abandonner l'analyse.

Au-delà du terrain thérapeutique

Avant de parvenir aux frontières de la psychanalyse, il convient de donner une aide analytique. L'accomplissement de ce devoir déplace toujours un peu plus la limite de la propre psychanalyse, comme Freud l'a montré par ses incursions au-delà du terrain thérapeutique. En principe, l'expansion à l'infini convertirait la psychanalyse en une vision du monde. Mais, un tel risque n'existe que dans la mesure où l'analyste oublie que, malgré son insistance, tout n'est pas analysable dans notre monde unique. Dans ce sens, il ressort au moins que « l'application » de la psychanalyse à l'éducation – consistante dans la tâche de ronger les illusions pédagogiques à l'intérieur même du champ éducatif afin de toujours tenter une *éducation à la réalité impossible du désir* – met l'analyste face à une limite qui ne peut déjà plus être déplacée. Cette situation exige de l'analyste un engagement autre pour donner une sustentation à une vérité construite paradoxalement par « l'application » de la psychanalyse, mais vivifie également la théorie, puisque celle-ci affronte son contraire.

La psychanalyse s'épie à la frontière avec l'éducation et gagne ainsi après-coup une limite, alors que l'analyste y perd sa condition pour avoir fini par franchir les limites. Or, une fois libre du devoir d'analyser, il peut prendre parti *au nom propre* dans les discussions éducatives en cherchant, comme disait Hanna Arendt (1996), à savoir comment trouver, de temps en temps, le point juste du monde, et inoculer ainsi chez les enfants le germe du mouvement visant à tenter l'impossible.

Références bibliographiques

ARENDET H., 1996, « La crisis de la educación ». In : *Entre el pasado y el futuro*, Barcelona : Península.

21. Thèse soutenue, notamment, par M. Cifali.

- BIGEULT J.-P. ET TERRIER G., 1978, *L'illusion psychanalytique en éducation*, Paris, PUF.
- CIFALI M., 1982, *Freud pédagogue ?*, Paris, InterEditions.
- DE LAJONQUIÈRE L., 1998, « L'enfant, sa psychologie et l'éducation ». In *Le CD-ROM de la 4^e Biennale de l'Éducation et de la Formation*, Paris, APRIEF.
- DE LAJONQUIÈRE L., 1999, *Infância e Ilusão (psico)Pedagógica. Escritos de Psicandlise e Educação*, Petrópolis, Editora Vozes [version espagnole par *Nueva Visión* – Buenos Aires].
- FREUD S., 1987-1902, « Lettres à Wilhem Fliess ». In *La naissance de la psychanalyse*, Paris, PUF, 1956.
- FREUD S., 1909-1939, *Correspondance avec le pasteur Pfister*, Paris, Gallimard, 1991.
- FREUD S., 1895, « Esquisse d'une psychologie scientifique ». In *La naissance de la psychanalyse*, Paris, PUF, 1956.
- FREUD S., 1905, « Trois essais sur la théorie sexuelle ». In *La vie sexuelle*, Paris, PUF, 1969.
- FREUD S., 1907, « Les explications sexuelles données aux enfants ». In *La vie sexuelle*, Paris, PUF, 1969.
- FREUD S., 1908, « La morale sexuelle civilisée et la maladie nerveuse des temps modernes ». In *op. cit.*
- FREUD S., 1909, « Analyse d'une phobie chez un petit garçon de 5 ans ». In *Cinq psychanalyses*, Paris, PUF, 1966.
- FREUD S., 1911, « Formulation sur les deux principes du cours des événements psychiques ». In *Résultats, idées, problème*, tome 1, 1890-1920, pp. 135-143, traduction J. Laplanche, Paris, PUF, 1984.
- FREUD S., 1912, « Sur le plus général des rabaissements de la vie amoureuse ». In *La vie sexuelle*, Paris, PUF, 1969.
- FREUD S., 1912-13, « Totem et tabou ». In *Œuvres complètes*, XI, Paris, PUF, 1988.
- FREUD S., 1913a, « L'intérêt de la psychanalyse ». In *Résultats, idées, problèmes*, Paris, PUF, 1984.
- FREUD S., 1913b, « Préface à la Méthode psychanalytique d'O. Pfister ». *Ornicar*, 2, 1975.
- FREUD S., 1915, « Considérations actuelles sur la guerre et sur la mort ». In *Essais de psychanalyse*, Paris, Payot, 1981.
- FREUD S., 1915-17a, « Leçon XXI – Développement de la libido et organisations sexuelles ». In *Introduction à la psychanalyse*, Paris, Payot, 1966.
- FREUD S., 1915-17b, « Leçon XXIII – Les modes de formation de symptômes ». In *op. cit.*
- FREUD S., 1924, « Autoprésentation ». In *OC*, XVII, Paris, PUF, 1992.
- FREUD S., 1925, « Préface ». In Airchhorn A., *Jeunesse à l'abandon*, Toulouse, Privat, 1973.
- FREUD S., 1926, « La question de l'analyse profane ». In *OC*, XVIII, Paris, PUF, 1994.

- FREUD S., 1927, « L'avenir d'une illusion ». In *op. cit.*
- FREUD S., 1929, « Le malaise dans la culture ». In *op. cit.*
- FREUD S., 1932a, « Leçon XXXIV ». In *OC*, XIX, Paris, PUF, 1995.
- FREUD S., 1932b, « Leçon XXXV ». In *op. cit.*
- FREUD S., 1937, « L'analyse avec fin et l'analyse sans fin ». In *Résultats, idées, problèmes*, Paris, PUF, 1985, pp. 231-268, traduction J. Altounian, A. Bourguignon, P. Lotet, A. Rauzy.
- LACAN J., 1959-60, *Le Séminaire. Livre VII : L'éthique de la psychanalyse*, Paris, Editions du Seuil, 1986.
- MANNONI M., 1973, *Éducation impossible*, Paris, Seuil.
- MILLOT C., 1979, *Freud antipédagogue*, Paris, Flammarion, 1997.

Résumé. *L'application de la psychanalyse à l'éducation en terme de prophylaxie des névroses d'acte civilisateur est-elle possible ? Dans les travaux de Freud, cette question oscille entre le nécessaire et le contingent, constitué par les conditions politiques, sociales et religieuses de son époque.*

Mots-clés. *Psychanalyse – Éducation – Prophylaxie – Civilisation.*

Summary. *It is possible to apply psychoanalysis to education in terms of neurosis prophylaxis and civilization action ? In the works of Freud, this question hesitates between the necessary and contingent, constituted by political, social and religious conditions of this time.*

Key-words. *Psychoanalysis – Education – Prophylaxy – Civilization.*