

De la psychanalyse appliquée à la psychanalyse dans l'éducation

Léandro de Lajonquière

▶ **To cite this version:**

Léandro de Lajonquière. De la psychanalyse appliquée à la psychanalyse dans l'éducation. Education. Université Paris 8, 2011. tel-03090829

HAL Id: tel-03090829

https://univ-paris8.hal.science/tel-03090829

Submitted on 24 Jan 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial 4.0 International License

Université Paris 8 Vincennes-Saint Denis

Note de synthèse pour
l'habilitation à diriger des recherches

De la *psychanalyse appliquée* à la psychanalyse dans l'éducation

Leandro de Lajonquière

le 09 Décembre 2011

Jury :

Mireille Cifali-Bega – Pr, psychologie et sciences de l'éducation
Université de Genève

Mario Eduardo Costa-Pereira - Pr, psychologie ; EA 3278
Université de Provence, *pré- rapporteur*

Laurence Gavarini - Pr, sciences de l'éducation ; EA 4384
Université Paris8 Vincennes-Saint-Denis, *référente de l'habilitation*

Christian Hoffmann - Pr, psychologie ; EA 3522
Université Paris Diderot

Dominique Ottavi - Pr, sciences de l'éducation ; EA 1589
Université Paris Ouest Nanterre La Defense

Bernard Pechberty - Pr, sciences de l'éducation ; EA 4071
Université Paris Descartes, *pré-rapporteur*

Alain Vanier – Pr, psychologie ; EA 3522
Université Paris Diderot

À

Maud Mannoni – *in memoriam*

Remerciements

Je remercie vivement Mesdames Mireille Cifali-Bega, Laurence Gavarini et Dominique Ottavi, et ainsi que Messieurs, Mario Eduardo Costa-Pereira, Christian Hoffmann, Bernard Pechberty et Alain Vanier d'avoir accepté de lire attentivement cette Note de synthèse et de participer à ce jury d'évaluation.

Toute ma gratitude va à Madame Laurence Gavarini pour sa générosité intellectuelle et son soutien inestimable sans lesquels cette candidature à l'habilitation à diriger des recherches n'aurait été en aucun cas possible.

Je remercie les collègues du laboratoire LEPSI IP/FE – USP et tout spécialement Madame Maria Cristina Kupfer pour tes années d'amitié, de dialogue et de réalisations à l'*Université de São Paulo* qui m'ont permis de débarqué à Paris.

Je remercie aussi les collègues de l'*École de Bonneuil*, de *Analyse Freudienne*, du Laboratoire ESSI-CIRCEFT et du réseau CLIOPSY, ainsi que tout particulièrement Mesdames Claudine Blanchard-Laville, Marie-Claude Fourment-Aptekman et Mireille Cifali-Bega et Messieurs Francis Imbert et Jean-Jacques Rassial pour les opportunités de travail en réseau et les échanges d'idées d'un bout à l'autre de l'Atlantique.

Je remercie de tout mon cœur Marie-Claude et Alain Aptekman, Monique Soulard et Bernard Pechberty, Elisabeth Bouvet et Jean-Michel Couzon, Janine et Jean-Claude Filloux, Laurence Gavarini et Antoine Savoie, Corinne et Robert Lévy, Izabel Galvão-Schaller et Jean-Jacques Schaller, Isabel et Jacques Georget et finalement Lito Benvenuti de leur hospitalité, me permettant de me sentir *chez-moi* à Paris.

Je remercie Mlle Marlène Monteiro pour son dévouement à la version française de cette Note.

Enfin, et tout spécialement je remercie Tânia pour sa patience pendant *ces temps de synthèse* et Sofia pour m'avoir introduit dans l'univers des petites puces.

SOMMAIRE

PROLÉGOMÈNES 4

UNE CLINIQUE SOUS TRANSFERT À PROPOS DES APPRENTISSAGES SCOLAIRES 19

DE L'ILLUSION PSYCHOPÉDAGOGIQUE A LA PSYCHANALYSE DANS L'ÉDUCATION 33

L'École de Bonneuil, le *Lugar de Vida* à São Paulo et la psychanalyse 37

La lecture de Freud et la psychanalyse dans l'éducation 55

D'un enseignement de la psychanalyse et de la formation des enseignants 80

DU RABAISSEMENT GÉNÉRALISÉ DE LA VIE ACTUELLE AUPRÈS DES ENFANTS 88

EN GUISE DE CONCLUSION : PERSPECTIVES D'UNE INVESTIGATION À VENIR 107

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES 114

NOTA : en annexe CV et six volumes de travaux

PROLÉGOMÈNES

La présente Note de synthèse en vue de ma candidature à l'*Habilitation à diriger des recherches* vise à mettre en évidence le développement d'un parcours de recherche qui a commencé avec la soutenance de ma thèse de doctorat au Brésil en 1992. Ce parcours se situe dans un domaine de connaissances qui résulte de l'entrecroisement par-delà les frontières établies, entre la démarche clinique en sciences de l'éducation et la psychologie de l'enfant. Je vais donc tenter de démontrer comment le dépassement des frontières disciplinaires est motivé par la référence constante à la psychanalyse durant la démarche de recherche. Le fil conducteur de cette trajectoire *sui generis* découle d'une opération intellectuelle : l'élucidation des conditions qui permettent toute éducation, qu'elle soit familiale ou scolaire pour un enfant, autrement dit, l'éclaircissement des coordonnées symboliques du *grandir* en société pour un enfant de nos jours. En fait, ma question n'est en principe ni totalement pertinente, ni objet exclusif de traitement par l'approche clinique en sciences de l'éducation telle qu'elle s'est consolidée dans le milieu universitaire français, d'une part, et par la psychologie classique de l'enfant d'inspiration développementale, d'autre part. Plus précisément, il me semble que la question de savoir *quelles sont les conditions discursives qui rendent possible l'éducation d'un enfant* pourrait articuler un autre champ d'investigation que je nomme actuellement « psychanalyse *dans* l'éducation ».

En outre, bien qu'effectuée au Brésil – où j'ai gravi tous les degrés d'enseignement et de recherche jusqu'à mon poste actuel de professeur titulaire de l'Université de São Paulo –, la carrière que j'ai développée comme chercheur après mon doctorat, est intimement liée à l'échange international avec différents groupes universitaires de recherche français et argentins, en particulier au cours de la dernière décennie. C'est justement ce dialogue intellectuel fécond avec mes collègues français, marqué par la réalisation d'activités universitaires diverses, qui alimente mon désir de soumettre une trajectoire dédiée à la recherche universitaire à l'appréciation d'un jury réuni à Paris. En somme, les nuances et approfondissements qui sont actuellement mis en perspective se tissent à partir de l'entrelacement de frontières tant disciplinaires que linguistico-culturelles et marquées par des traditions universitaires différentes.

Cette Note a pour but de synthétiser les différents moments et aspects d'années de recherche ponctuées par la publication d'articles, de chapitres et d'ouvrages dans plusieurs pays ; par

la participation au débat public dans le contexte de congrès et événements de divulgation scientifique ; par la direction de projets et l'encadrement de mémoires de master recherche et de thèses de doctorat ; enfin par un engagement constant dans l'enseignement de la psychanalyse à l'université. La mise en perspective de ce parcours fait suite à la récente conclusion de l'ouvrage *Figuras do Infantil. A psicanálise na vida cotidiana com as crianças* [Figures de l'infantile. La psychanalyse dans la vie quotidienne auprès des enfants], rédigé lors de mon séjour à Paris au premier semestre 2009/2010[1], au sein de l'équipe ESSI-CIRCEFT de l'Université Paris 8. Ce fut précisément un moment clé dans ma décision de présenter ma candidature à l'HDR en France[2]. La version originale de cet ouvrage a été publiée au Brésil en 2010 et sa version en espagnol vient de sortir en Argentine. Une version française est actuellement en préparation grâce à un financement de la FAPESP – agence de développement de la recherche de l'État de São Paulo – pour une future publication aux éditions Arcanes-Érès.

Je commencerai par fournir un certain nombre d'informations factuelles, ancrées dans la réalité de mes différentes activités, éléments nécessaires à la compréhension de la construction continue de ma position de chercheur. À la suite à ces prolégomènes, je développerai conceptuellement les trois thématiques suivantes : « la clinique psychopédagogique », «l'application de la psychanalyse à l'éducation » et le « débat sur les nouveaux rapports à l'enfant » en vue de synthétiser les multiples publications résultant de mon engagement dans la recherche durant ces deux dernières décennies.

***

Après avoir conclu mon master en psychologie (bac + 6) en Argentine en 1986, je débutai dans l'enseignement universitaire en postulant pour un emploi au premier échelon – catégorie *assistant* – dans la discipline « Histoire épistémologique de la psychologie »[3] à l'*Universidad Nacional de Rosario*. J'obtins par la suite un master recherche en Sciences de l'éducation (bac + 5) dans cette même université. Malgré des curiosités et intérêts intellectuels « dispersés », si caractéristiques du jeune étudiant que j'étais et qui s'étendaient de la psychologie de groupe « à la mode argentine »[4] à la psychanalyse d'inspiration kleinienne d'abord et lacanienne ensuite, je me décidai, une fois diplômé en psychologie, à présenter immédiatement un projet d'initiation à la recherche dans le champ de la

[1] Entre août 2009 et mars 2010. D'abord six mois en qualité de post-doctorant boursier CAPES – Brésil, puis de professeur invité par l'Université Paris 8, pendant deux mois, dans le cadre de l'axe clinique dirigé par Laurence Gavarini.
[2] J'ai été qualifié Maître de conférence en Sciences de l'éducation par le CNU en 2011.
[3] Chaire universitaire dont le titulaire était le professeur Ovide Menin qui avait vécu en France pendant les années soixante et y avait obtenu un doctorat d'état.
[4] Théorisée par le psychanalyste Enrique Pichon-Rivière – en rupture avec l'IPA dans les années soixante-dix – et qui, par les aléas de la vie, fut à l'origine de l'introduction de la pensée de Jacques Lacan en Argentine.

psychologie et de l'épistémologie piagétienne auprès du CONICET (Argentine)[5]. L'obtention d'une bourse – sur les cinquante disponibles pour tout le pays – me permit de mettre un terme à ma carrière d'instituteur dans l'enseignement primaire dans ma ville natale de Rosario (de 1984 à 1987), dans un quartier qui dans la France actuelle serait qualifié de « sensible ». Après deux années d'activité, non seulement je terminai mon projet de recherche et ma formation initiale, mais je constatai que j'avais pris goût à la vie et à la carrière universitaires pour lesquelles l'implication dans l'analyse personnelle avait été particulièrement décisive.

C'est dans ce contexte que je décidai de poursuivre des études de doctorat à l'étranger pour profiter de l'impact d'une autre culture et d'une autre langue. À cette époque, le Brésil disposait déjà d'un système universitaire mieux développé et plus dynamique que l'Argentine. Je quittai donc mon pays natal – où je suis issu d'une famille à moitié française (Toulouse et Lyon), à un quart italienne (de la région de la Basilicata) et un autre quart croate (de l'île de Hvar) – pour émigrer au Brésil en 1988. J'appris alors le portugais et me consacrai de tout cœur à mes études pendant quatre ans grâce à une bourse du CNPq (Brésil)[6].

Je soutins donc ma thèse de doctorat en éducation (mention psychologie), sous le titre *De Piaget à Freud : pour réfléchir sur le statut des erreurs dans les apprentissages*, à l'Université de Campinas (UNICAMP) au Brésil ; j'allais sur mes 32 ans. Mon intérêt pour ce thème avait commencé au terme de mes études supérieures de psychologie à Rosario, après avoir assisté vers 1987 à la présentation du cas clinique d'un enfant aux prises avec la construction du nombre[7]. Cette thèse de doctorat ne visait ni à réduire Piaget à Freud (ou vice-versa) ni à comparer des termes supposés communs pour souligner leurs similitudes et différences. Je cherchais à élucider la direction d'une intervention possible dans *la clinique de l'apprendre,* prise dans le *transfert*, en considérant la *pensée* comme constituée par la paire *connaissance/savoir*, articulée à l'intérieur du champ de la parole et du langage au sein duquel règne l'indétermination, assujettie à l'opération du *refoulement psychique* sans laquelle il n'y a pas de fondation du *désir* pour un enfant.

La thèse de doctorat fut publiée au Brésil en 1992 avec quelques modifications[8]. J'ai repris ce livre en 2010 pour y apporter quelques retouches, dont une longue préface[9] en guise de bilan de la

---

[5] Organisme comparable au CNRS français.

[6] Conseil National de Développement Scientifique et Technologique : organisme du gouvernement fédéral (comparable au CNRS), qui finance la recherche à travers le soutien de projets, l'octroi de bourses d'études de troisième cycle et des primes de recherche sous la forme de complément salarial pour les enseignants universitaires qui ne sont pas forcément professeurs titulaires.

[7] La résolution de la problématique exprimée par le mouvement réflexif « de Piaget à Freud » m'est venue à l'issue d'une séance d'analyse en 1991, à propos du basculement entre deux signifiants de mon histoire. D'ailleurs, j'étais à l'époque en analyse en Argentine et faisais par conséquent de réguliers allers et retours entre le Brésil et l'Argentine, entre le portugais et l'espagnol.

[8] Sous le titre *De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens* [De Piaget à Freud : pour repenser les apprentissages]. Une version en espagnol fut publiée en Argentine en 1993 par Nueva Visión.

[9] Intitulée *Para ler De Piaget a Freud* [Pour lire *De Piaget à Freud*].

discussion à laquelle ce thème a donné lieu ces années durant[10]. L'accueil de ma thèse se traduisit rapidement par des opportunités professionnelles qui furent cruciales dans ma décision de ne pas retourner en Argentine. Cela marqua le début d'une vie universitaire intense et complète au Brésil.

J'ajouterais que le fait d'enseigner dans ce vaste pays lusophone m'a paradoxalement permis de renouer avec l'un des parlers de mon enfance : le français. C'est en effet à partir du Brésil que j'ai entamé un dialogue transatlantique avec des collègues francophones, tout en participant au renouvellement de l'enseignement universitaire en matière de psychanalyse, de psychologie de l'enfant et de formation des enseignants en Argentine. Je suis convaincu que sans ces vingt-trois années passées au Brésil, je ne serais aucunement en mesure, ni sur le plan professionnel ni sur le plan personnel, de postuler à l'HDR en France.

Je dois avouer qu'aucune raison dite objective ne saurait justifier mon désir de quitter l'Université de São Paulo. Le Brésil traverse un moment très dynamique du point de vue économique. De plus, l'Université de São Paulo s'efforce de consolider sa trajectoire parmi les universités les mieux classées au monde[11] et, en tant que *professeur titulaire*, j'y ai encore un beau parcours devant moi. Néanmoins, je souhaite obtenir l'habilitation indispensable à la présentation d'une éventuelle future candidature à un poste de professeur en France. Mes motivations s'expliquent par un désir d'amorcer une période de nouveaux défis et de réalisations différentes en participant à une autre construction collective dans le quotidien de la culture française. Je suis pleinement conscient de ce qu'un tel pari réserve de surprises et exige de changements dans mes formes de travail actuelles. De fait, c'est justement ce à quoi j'aspire en mettant à la disposition de l'université française les capacités – en particulier celle du travail en réseau – que j'ai développées jusqu'à présent dans divers domaines de la vie universitaire brésilienne, à partir de ma formation initiale en Argentine.

J'ai donc débuté au Brésil dans l'enseignement et la recherche universitaires comme *maître de conférences* en psychologie, en 1993, à la faculté de sciences médicales de l'Université de Campinas (UNICAMP). Il s'agissait d'un centre interdisciplinaire consacré aux soins d'enfants en situation de handicap sensoriel ou mental, ainsi qu'à la formation continue de médecins, psychologues, orthophonistes et pédagogues spécialisés. En tant que psychologue clinicien, j'ai fait partie d'équipes de soins et également eu sous ma responsabilité l'unité de formation « Psychologie du développement et de l'enfant ».

C'est dans ce contexte que j'effectuai deux stages (en 1993 et 1995) à l'*École expérimentale de Bonneuil-sur-Marne*, dans l'équipe coordonnée à l'époque par Maud Mannoni. Le centre d'intérêt de

[10] Cet ouvrage en est actuellement à son quinzième tirage au Brésil. Le titre de la nouvelle et dernière édition a été modifié pour *De Piaget a Freud: para uma clínica do aprender* [De Piaget à Freud : pour une clinique de l'apprendre].
[11] Classements internationaux : placée dans le 2ème groupe des universités selon le classement ARWU Shanghai 2011, et à la 74e place d'après le classement HEEAC Taiwan 2010.

mes études doctorales se déplaça alors rapidement. J'abandonnai graduellement mes études en épistémologie et psychologie génétique pour entamer un parcours singulier dans le champ psychanalytique, en me concentrant sur des questions relatives au handicap, au développement infantile, à l'enfance, bref, aux conditions d'éducation d'un enfant, compris comme processus de filiation psychique constitutif d'un sujet dans le lien social. L'expérience de Bonneuil m'ouvrit d'abord à la thématique de la clinique singulière des psychoses et de l'autisme, avant de m'orienter vers l'élucidation psychanalytique de questions relatives à l'éducation – en principe traditionnellement réservées à la pédagogie – et, ainsi, vers le débat sur les relations controversées entre psychanalyse et éducation issues des commentaires de Freud lui-même, dans la lignée de l'idée coutumière d'*application*.

Cette inflexion de mon parcours d'études et de recherches me conduisit à postuler au recrutement de professeur-chercheur[12] en 1995 dans le département de Philosophie et sciences de l'éducation de l'Université de São Paulo (USP), pour travailler dans la formation initiale des enseignants primaire et secondaire et des chercheurs en Sciences de l'éducation. Elisabeth Morkej, encore professeur à l'USP en 1995, animait un petit groupe qui s'intéressait aux études de « psychanalyse et éducation » et qui dialoguait avec le professeur Jean-Claude Filloux, lequel était aussi encore en activité à Paris 10. Je devins bientôt responsable de l'Unité de Formation « psychologie du développement » pour les licences en Sciences de l'éducation. En 1997, Mme Morkej prit sa retraite, ce à quoi s'ajouta un profond remaniement du cursus. Je m'impliquai alors activement dans ce projet institutionnel pour devenir ainsi enseignant responsable de la première Unité de Formation en Sciences de l'éducation au Brésil qui recourait à des éléments de psychanalyse pour penser les temps de l'enfance et de l'adolescence[13]. Au cours de ces années, je proposai

[12] Bien qu'il existe au Brésil une instance relevant du gouvernement fédéral et relativement équivalente au CNU français, appelée CAPES, il n'existe aucune procédure centralisée d'inscription sur les listes de qualification ou de recrutement. Le recrutement se fait sur concours public, sur la base de diplômes et d'épreuves (examen écrit sur un thème tiré au sort, présentation didactique d'une leçon tirée au sort, audition sur la synthèse du parcours du candidat), et organisé par chaque université de façon indépendante. La progression d'une carrière universitaire est marquée par deux moments. Premièrement, la soutenance d'une seconde thèse (après le doctorat) appelée « *Livre docência* » que nous traduisons par Habilitation à l'enseignement ex-cathedra et qui, d'une certaine manière, correspondrait à l'HDR française, mais a un caractère plus ample puisque l'évaluation comporte aussi trois épreuves comme le recrutement d'enseignants (examen écrit, oral et audition sur parcours de recherche) en plus de la soutenance de la Thèse de post-doctorat proprement dite. L'obtention de cette habilitation est la condition *sine qua non* pour postuler ultérieurement à un poste de professeur titulaire, seconde étape de la carrière universitaire, dans le cadre des trois universités de l'État de São Paulo dont l'USP, l'UNICAMP et l'UNESP (au Brésil certaines universités dépendent du gouvernement fédéral et d'autres des États régionaux, comme par exemple celui de São Paulo). Le titre de professeur titulaire (échelon maximal), que seuls 10% du corps enseignant de l'Université de São Paulo détiennent, est obtenu après un nouveau concours sur épreuve.

[13] De nos jours, plusieurs anciens doctorants ont inauguré des Unités de Formation semblables dans d'autres départements de Sciences de l'éducation au Brésil.

l'insertion d'autres unités dans la grille du cursus sur les apports de la psychanalyse à la réflexion sur l'éducation et la formation[14].

Étant déjà *maître de conférences* en sciences de l'éducation à l'Université de São Paulo vers la fin des années 90, je commençai mes activités de *directeur de recherches* (Mémoires de master recherche[15] et Thèses de doctorat) à l'École doctorale de Sciences de l'éducation (mentions *Psychologie* et *Éducation spécialisée*) de l'Université de São Paulo. Une fois en activité, le maître de conférences doit – à la différence du système en France – solliciter son inscription comme directeur de recherches auprès d'une école doctorale qui évaluera sa production universitaire et scientifique. Par ailleurs, la direction et le financement de *projets de recherche* [16] sont concédés par le CNPq[17]. L'immense majorité des travaux que j'ai dirigés s'est faite au sein de l'école doctorale de l'USP mais j'ai également eu l'autorisation d'exercer la fonction de directeur de recherches dans d'autres écoles en sciences de l'éducation au Brésil ou en psychologie, comme en Argentine. J'ai dirigé jusqu'à présent sept thèses de doctorat et dix-sept mémoires de master recherche, en plus des trois thèses de doctorat[18] et de trois mémoires de master recherche[19] actuellement en cours. En outre, j'ai supervisé cinq projets de recherche postdoctorale financés[20].

Mémoires de master recherche dirigées et dates de soutenances :

La fonction pendulaire de l'éducateur (2011) ; *La formation à distance et l'éducation : le corps et l'image de l'enseignant* (2010) ; *Le déclin de la transmission dans la formation : notes psychanalytiques* (2009) ; *L'infantile au-delà des principes (psycho)pédagogiques* (2007) ; *De l'universel au singulier de la fonction*

---

[14] Le programme de *licence* en Sciences de l'Éducation (bac+4) sous ma responsabilité à l'USP comprend actuellement les U.F. suivantes : « La constitution du sujet: les temps de l'enfance et de l'adolescence » ; « Psychanalyse et éducation : pour une analyse de la vie et de la culture scolaire » ; « L'éducation et l'enfance difficile : éléments de psychanalyse et éducation spécialisée »; « Freud, l'éducation et la pédagogie ».

[15] Le « *mestrado* » au Brésil, que nous traduisons par master, est le premier diplôme du troisième cycle universitaire. Il ne peut donc être obtenu qu'après la conclusion d'une licence (bac+4). Le « *mestrado* » (d'une durée de deux à trois ans) ainsi que le *doctorat* (quatre ans) sont encadrés par le « Conselho de pós-graduação » (comprenant divers champs thématiques ou mentions) que nous traduisons par École doctorale pour signaler qu'il s'agit comme en France d'une instance universitaire différente de celle qui gère la *licence*.

[16] Les travaux de master et de doctorat, de même que les projets de recherche post-doctorale, peuvent être financés par différents organismes de soutien de la recherche au Brésil. Il existe au niveau national le CNPq et la CAPES et, au niveau régional, la FAPESP. Le financement est accordé en fonction de la sélection de projets et implique la reconnaissance du mérite et des antécédents universitaires du candidat. La plupart des projets que j'ai dirigés furent financés. La liste complète des projets achevés ou en cours, sous ma direction, avec la totalité des données, figure dans mon curriculum vitae.

[17] Au Brésil, certains États régionaux disposent, en plus du CNPq de leur propre agence de soutien à la recherche comme, par exemple à São Paulo, la puissante FAPESP – agence connue de bon nombre de collègues français.

[18] **Titres des thèses :** *Éducation inclusive : pour tous ou pour chacun? Quelques paradoxes (in)convenants ; De l'école de l'égalité (politique) à l'école des différences (psychologiques) : notes sur psychanalyse et l'éducation ; L'éthique de la parole et le rapport à la vérité de Jacques Lacan et Michel Foucault : implications pour l´éducation.*

[19] Titres des mémoires : *Narrations infantiles et écriture : la conquête d´une place pour le désir ; L'enfant et la famille au commencement de la vie scolaire : une réflexion psychanalytique ; L'enlacement entre désir et pulsion dans les processus de pensées.*

[20] **Titres des projets :** *Le style en éducation : une contribution de la psychanalyse à la formation des maîtres ; La subjectivité : à la recherche du chaînon manquant ; Éducation infantile : mission (im)possible? La représentation de l'enfance dans le quotidien des institutrices de maternelle ; Le rapport au savoir des élèves de la zone rurale d'une municipalité de la Serra da Mantiqueira ; Le travail autobiographique des enseignants : (im)possible connexion avec la psychanalyse.*

maternelle (2005) ; *La psychopédagogie : de l'orthopédie (psycho)pédagogique à la clinique de l'apprendre* (2005) ; *Transmission : le nœud qui noue et dénoue. Une lecture psychanalytique de l'acte éducatif* (2005) ; *Éléments psychanalytiques pour penser l'autisme infantile* (2003) ; *Éthique et psychanalyse : comment penser l'éducation des enfants autistes et psychotiques* (2003) ; *La difficulté de l'intégration scolaire. Considérations psychanalytiques sur la présence d'enfants en difficultés dans les écoles* (2003) ; *L'infans, la crèche et la psychanalyse* (2003) ; *Réflexions psychanalytiques sur l'éducation d'enfants et de jeunes en difficultés* (2001) ; *Le transfert et l'action éducative* (2000) ; *De l'« Ego Psychologie » à la Psychanalyse Freudienne* (2000) ; *Dialogue entre la Psychanalyse et la Psychopédagogie : sur l'(im)possibilité d'apprendre* (2000) ; *Dès la Psycho(bio)logie du jeu au désir de faire semblant de jouer à l'adulte* (1999) ; *La Discipline Scolaire, l'(in)Discipline du Désir* (1995).

Thèses de Doctorat dirigées et dates de soutenances :

Pour réfléchir sur la condition humaine avec Freud, Arendt et Lacan (2011) ; *Droits de l'enfant, enfance et psychanalyse* (2008) ; *L'imposture du maître. De l'anthropologie freudienne à la dés-autorisation moderne de l'acte d'éduquer* (2005) ; *Sur la spécificité de l'enseignement de la psychanalyse à l'université : la formation des maîtres* (2005) ; *Constructivisme : un mot dans le circuit du désir* (2004) ; *Indiscipline et malaise dans l'éducation : une réflexion à partir de l'éthique de la psychanalyse* (2001) ; *L'infantile : Lacan et la modernité* (2000).

D'autre part, dans le cadre de mes obligations en tant que professeur-chercheur, je fais régulièrement partie de jurys de thèses (master et doctorat) dans différents universités brésiliennes. Depuis 1995, j'ai participé à une centaine de soutenances (voir CV).

En 1996, Maria Cristina Machado Kupfer (professeur à l'Institut de psychologie) et moi-même avons commencé un projet éditorial intitulé *Estilos da Clinica. Revista sobre a Infância com Problemas* [Styles de la clinique. Revue sur l'enfance en difficulté]. J'avais fait sa connaissance alors que j'étais encore enseignant à la faculté de médecine de l'UNICAMP : nous avions co-organisé la visite à São Paulo de Marie-José Lérès – ancienne membre permanente de l'école de Bonneuil[21]. *Estilos da Clinica* est un périodique scientifique semestriel référencé (en sciences de l'éducation et en psychologie) par la CAPES (Brésil) depuis sa création et récemment en sciences de l'éducation par l'AERES en France. Nous y publions également des textes de chercheurs étrangers, notamment de collègues français[23]. Cette publication vise à développer un espace éditorial interdisciplinaire, articulé

[21] La liste des invités européens qui ont développé diverses activités au sein de l'USP comprend : L. Benvenuti ; E. Bidaut ; C. Blanchard-Laville ; E. Chapuis ; B. Charlot ; M. Cifali ; J-C. Filloux; L. Gavarini; R. Gori ; F. Hatchuel ; F. Imbert ; M-C. Lasnik ; S. Lesourd ; P. Lévy ; R. Lévy ; B. Pechberty ; E. Plaisance ; J-J. Rassial ; E. Roudinesco.

[23] Vingt-huit numéros ont été publiés jusqu'à présent. On trouve cette revue dans quelques bibliothèques européennes : Université de Genève, INRP (Lyon), Universités Paris 5, 8 et 13. *Estilos* existe aussi dorénavant en version électronique et peut être consultée sur le portail de revues brésiliennes de psychologie www.bvs-psi.org.br.

autour de la psychanalyse et de la discussion des conditions de l'enfance comme temps de subjectivation[24].

Cette collaboration avec M^me^ Kupfer se poursuit à ce jour. Au début, rien ne fut facile car ni l'Institut de psychologie ni la Faculté de sciences de l'éducation (deux UFR séparées au sein de l'USP) n'étaient préparés à une étroite collaboration au-delà des frontières usuelles entre « soins » et « éducation ». Ce qui nous liait était (et demeure) le but de faire progresser la recherche clinique et psychanalytique dans l'éducation en tant que déploiement du lien social, comme je l'expliquerai plus loin. En 1998, nous avons proposé au Conseil scientifique de l'université la fondation d'un laboratoire de recherche baptisé *Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância* – LEPSI[25] [Laboratoire d'Études et de Recherches Psychanalytiques et Éducatives sur l'Enfance]. L'installation du laboratoire s'est faite en parallèle à un dispositif de soins cliniques à l'USP, baptisé *Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida* [Pré-école Thérapeutique Lieu de Vie], et qui est ouvert à la population. Il fonctionne depuis quelques années déjà grâce à l'initiative de M^me^ Kupfer et s'adresse à des enfants psychotiques, autistes et névrotiques graves. Nous avons alors commencé une coopération intense d'enseignement, de formation doctorale, de recherche et de divulgation scientifique[26]. Une partie des étudiants qui sont passés par le LEPSI a aujourd'hui entamé une carrière dans l'enseignement dans différentes universités, ouvrant ainsi la voie à un réseau de dialogue national. D'autres étudiants, motivés par l'échange international du LEPSI, réalisent de brefs séjours d'études ou poursuivent même des doctorats en France. Ceux qui sont particulièrement intéressés par le travail avec les enfants psychotiques effectuent des stages à l'*École de Bonneuil*, sur mes pas et ceux de M^me^ Kupfer, qui y fut elle aussi stagiaire, à l'époque de Maud Mannoni.

Il convient en outre de souligner l'organisation régulière, sous ma responsabilité, de congrès internationaux biannuels, les *Colloques du LEPSI*, dont la huitième édition a eu lieu en 2010. Ils visent à renforcer notre pari sur le dialogue, c'est-à-dire à alimenter des discussions avec des collègues de plusieurs régions et pays. Ils ont tous le même format, à savoir, une table ronde avec quinze invités et des séances de communications libres (99 au total).

Voici les thématiques qui ont déjà été abordées :

1^er^ Colloque : *La psychanalyse et les impasses éducatives* (1999).

2^e^ Colloque : *La psychanalyse, l'éducation et les impasses de subjectivation dans le monde moderne* (2000).

3^e^ Colloque : *Psychanalyse, enfance et éducation* (2001).

4^e^ Colloque : *Les adultes, leurs savoirs et l'enfance* (2002).

---

[24] Notons que ni la revue ni le laboratoire ne se centrent exclusivement sur la psychanalyse. La référence à cette dernière constitue l'axe de la réflexion et des débats sur des thématiques concernant l'enfance et la formation initiale et continue des professionnels qui se consacrent à l'éducation et à la clinique avec des enfants.

[25] La liste des activités du laboratoire peut être consultée sur le site www.lepsi.fe.usp.br.

[26] Après la création du laboratoire, *Estilos da Clinica* est devenue la publication la plus importante du LEPSI.

5e Colloque : *La psychanalyse, les institutions et l'enfance* (2004).

6e Colloque : *Psychanalyse, éducation et transmission* (2006).

7e Colloque : *Formation de professionnels et l'enfant-sujet* (2008).

8e Colloque : *Le déclin des savoirs et le marché de la jouissance : la psychanalyse dans l'éducation* (2010).

En 1999, je rédigeai et présentai une seconde thèse, la « *Livre-Docência* » qui consolidait les progrès de ma carrière universitaire et allait me permettre de postuler par la suite à un poste de Professeur titulaire à l'USP[27]. Elle consistait en une tentative d'élucider les limitations de l'application techniciste de la psychologie à l'éducation (une marque déposée de la pédagogie brésilienne) et à situer le statut singulier du discours freudien dans l'éducation, à partir de l'analyse de ce que j'appelle l'illusion psychopédagogique. Cette thèse a également donné lieu à une publication intitulée *Infância e ilusão (psico)pedagogica* [Enfance et illusion (psycho)pédagogique][28]. Ainsi en 2005, j'obtins à l'unanimité du jury d'évaluation, la nomination au poste de Professeur titulaire en Philosophie et Sciences de l'éducation – axe Approche psychanalytique en éducation – à l'Université de São Paulo.

Depuis 2007, j'ai ouvert une nouvelle perspective de travail et de recherche qui se situe dans une certaine mesure dans la continuité de mon expérience à *Lugar de Vida* et à l'*École de Bonneuil*. J'ai en effet assumé la direction scientifique et pédagogique du *Projeto Pia – Pesquisa e Intervenção em Educação* [Projet « Môme » – Recherche et action en éducation] dans un quartier ouvrier de la ville de São Paulo, plus ou moins comparable à une ZEP en France. Ce dispositif consiste en un ensemble de pratiques socioéducatives développées par des étudiants des différents cursus de l'Université de São Paulo (pas uniquement en sciences de l'éducation), destiné aux enfants (4-12 ans) du quartier Barra Funda. Ce projet conjugue socialisation, activités récréatives et appui à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, ainsi que la gestion d'une bibliothèque populaire avec l'aide des enfants. Il est développé par un groupe de gestion, désigné comme « le collectif », composé d'étudiants définis comme « permanents » ou « stagiaires ». Les « permanents » sont ceux qui ont choisi d'intégrer le projet après le temps préétabli des stages universitaires. La durée de ces stages de formation est de six ou douze mois, selon le cadre de formation universitaire des étudiants. Le « collectif » est autogéré et comprend plusieurs dispositifs de discussion et de prise de décision. En tant que directeur pédagogique et scientifique du projet, je ne participe à aucun de ces dispositifs

[27] Sur la *Livre-Docência* [Thèse pour l'Habilitation à l'Enseignement ex-cathedra], voir explication, note n° 12. En ce sens, elle pourrait être considérée comme équivalente à l'HDR, car elle marque une étape charnière dans la carrière universitaire.

[28] Version en portugais publiée au Brésil par Vozes (Petrópolis, cinquième tirage) et en espagnol en Argentine par Nueva Vision (Buenos Aires, deuxième tirage).

d'autogestion de la vie quotidienne. Cependant, j'anime régulièrement une sorte de *groupe de parole* et j'accompagne la rédaction individuelle des mémoires ou des *récits de formation*[29].

Le dialogue scientifique avec des équipes argentines et françaises s'est consolidé au fil du temps. Je fais régulièrement des séjours d'études en France en particulier. Par ailleurs, je suis parfois invité à développer temporairement des activités d'enseignement[30] ou à intégrer des jurys de thèses et d'HDR[31] liées à l'approche psychanalytique en matière d'éducation et aux questions de développement psychologique et de l'enfance. Enfin, je participe aussi à des congrès, séminaires et journées d'études, non seulement dans le cadre universitaire mais aussi dans le milieu associatif psychanalytique[32].

---

[29] Ce projet a déjà reçu plusieurs prix décernés par des programmes d'action sociale et éducative des milieux entrepreneurs et commerciaux.

[30] **Professeur invité en France:**

[2010] **Université Paris 8 - Vincennes-Saint-Denis** (Saint-Denis)
Équipe d'accueil : Éducation, Socialisation, Sujets et Institutions (ESSI-CIRCEFT), EA 4384. Période : février –mars.
[2009] **Université Paris 10 - Paris Ouest Nanterre La Défense** (Nanterre).
Centre de Recherche Éducation et Formation (CREF), EA 1589. Équipe d'accueil : Savoirs et rapport au savoir. Période : mars.
[2002] **Université Paris 13 - Paris-Nord** (Villetaneuse)**.** Équipe d'accueil : Unité Transversale de Recherche Psychopathologie et Psychogenèse, EA 3413. Période : janvier –février.

[31] **Jury de thèses et d'HDR en France:**

[2010] Thèse de Doctorat : **La maltraitance envers les enfants comme forme actuelle du malaise dans la culture.** Candidate : Patricia Oliveira Lira. Directrice de Recherche : Marie-Claude FOURMENT. Pré-rapporteur. École Doctorale Erasme : Mention Psychologie.
[2009] Thèse de Doctorat : **Le rapport d'autorité au collège**. Candidate : Isabelle Lechevalier. Directrice de Recherche Laurence Gavarini. École Doctorale Pratiques et Théorie du Sens : Mention Sciences de l'éducation.
[2009] Thèse de Doctorat : **L'implication associative et le travail biographique des personnes atteintes de sclérose en plaques**. Candidate : Séverine Colinet. Directeur de Recherche Éric Plaisance. Pré-Rapporteur. École [2009] Doctorale Sciences Humaines et Sociales Sorbonne : Mention Sciences de l'éducation.
Thèse d'Habilitation à Diriger des Recherches : **Approche Clinique d'orientation Psychanalytique. Réflexions d'après coup**. Candidat : Philippe Chaussecourte, sous le parrainage de Claudine Blanchard-Laville. Pré-rapporteur. Université Paris 10.
[2009] Thèse d'Habilitation à Diriger des Recherches : **Pour une anthropologie psychanalytique**. Candidate : Françoise Hatchuel, sous le parrainage de Claudine Blanchard-Laville. Pré-rapporteur. Université Paris 10.

[32] **Congrès, journées d'études et séminaires en France:**

[2010] **La prise en compte de la souffrance psychique : à propos de « *La mise au monde* » de Daniel Karlin**. DUT Carrières sociales ; IUT de Bobigny/Université Paris Nord, Bobigny.
[2010] **Les enfants, l'éducation et la Psychanalyse.** Unité Transversale de Recherche Psychogenèse et Psychopathologie
Université Paris Nord, Villetaneuse.
[2009] **Les enfants, l'école et le débat sur la disparition de l'enfant**. *Congrès d'analyse freudienne : identification impossible, impossible fin des identifications*, Paris : Hôpital Saint Anne.
[2008] **La cause des enfants et l'éducation au-delà des petites différences**. *Colloque Françoise Dolto, actualité d'une pensée*. UNESCO, Paris.
[2006] **Clinique et affiliations disciplinaires**. *Deuxième colloque sur l'actualité de la clinique d'orientation psychanalytique en Sciences de l'éducation : quels liens à la psychanalyse?* Université Paris – Descartes, Paris.
[2005] **L'éducation thérapeutique et l'enfance en difficulté**. *9e Congrès international de l'EUSARF : enfants en difficulté dans un monde difficile.* Université Paris Ouest Nanterre La Défense, Nanterre.
[2005] **La thèse sociologique de la disparition de l'enfance et la psychanalyse**. Unité Transversale de Recherche Psychogenèse et Psychopathologie, Université Paris Nord, Villetaneuse.
[2005] **L'éducation entre la connaissance et le savoir** et **L'enfant, l'infantile et la psychanalyse**. Équipe savoirs et rapport au savoir, Université Paris Ouest Nanterre La Défense.

L'écriture et la publication, auxquelles je suis très attaché, occupent également une place de choix dans ma vocation universitaire. J'ai commencé à publier assez systématiquement avant même la conclusion de ma thèse doctorale en 1992. L'écriture fait partie du processus même d'une réflexion tendue par la psychanalyse. Elle se nourrit de mon implication dans l'enseignement, de la clinique avec les adultes en consultation libérale mais aussi avec les enfants à *Lugar de Vida*, de la coordination du *groupe de parole* avec les stagiaires du projet *Piá*, de l'accompagnement de jeunes chercheurs effectuant leur thèse sous ma direction et, en particulier, du débat avec des collègues qui œuvrent sous d'autres latitudes géographiques et linguistico-culturelles. D'autre part, je peux dire que mes quinze ans d'analyse personnelle continuent d'imprégner mon implication dans ce circuit écriture/publication.

La plupart de mes publications sont sorties au Brésil[33] mais je publie aussi régulièrement en Argentine depuis 1988 et dernièrement en France. En 2002, j'ai publié aux Etats-Unis un texte en anglais dans un numéro de la revue californienne *Taboo* spécialement dédié au Brésil. Depuis ma première publication en Argentine (même si je résidais déjà au Brésil), j'ai donc publié soixante-cinq textes[34], soit dans des périodiques avec comité de lecture[35], soit dans des ouvrages collectifs[36].

[2004] **Psychopathologie du lien social**. Unité Transversale de Recherche Psychogenèse et Psychopathologie, Université Paris Nord, Villetaneuse.
[2004] **L'institution discursive de l'enfance : éléments psychanalytiques et l'éducation**. *7e Biennale de l'éducation et de la formation « Débats sur les recherches et les innovations »*. APRIEF - INRP, Lyon.
[2003] **Accompagner un doctorat clinique en Sciences de l'éducation**. *Premier colloque actualité de la clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation : recherches et pratiques*, Université de Nanterre et Université Paris – Descartes, Nanterre.
[2002] **L'enfance, la psychanalyse et l'illusion (psycho)pédagogique**. CREPSY, *Université catholique de Lille*, Lille.
Psychanalyse et éducation. DESS de Psychologie clinique de l'enfance et de l'adolescent, *Université catholique de Lille*, Lille.
[2002] **L'acte éducatif et le déclin de l'enfance : éléments psychanalytiques pour comprendre la violence de et à l'école**. *6e Biennale de l'éducation et de la formation*. APRIEF – INRP, Paris.
[2001] **L'enfance et l'éducation aux temps sombres du narcissisme**. *Colloque Universitaire Franco-Brésilien « Modernité de liens fraternels et conjugaux »*, Université Paris 13, Bobigny.
[2001] **L'école, le déclin de l'enfance et l'illusion (psycho)pédagogique**. *4e Congrès international d'actualité en éducation et formation*, AECSE, Lille.
[2000] **Freud et l'éducation entre la politique et la psychanalyse**. *Les états généraux de la psychanalyse*, La Sorbonne, Paris.
[2000] **Freud, l'éducation à la réalité et les illusions psychopédagogiques.** *5e Biennale de l'éducation et de la formation*, APRIEF – INRP, Paris.
[1999] **Freud, l'Éducation et la Pédagogie**. *3e Congrès international actualité de la recherche en éducation et formation*, AECSE, Bordeaux.
[1998] **L'enfant, sa psychologie et l'éducation**. *4e Biennale de l'éducation et de la formation*, APRIEF - INRP, Paris.
[1998] **Pour une analyse de l'intervention spécialisée : intelligence et subjectivité**. *Première rencontre Europe – Amériques "L'éducation spécialisée aujourd'hui"*, GREER, Albi.

[33] J'ai également publié aux États-Unis et en Belgique, ainsi que des actes de colloques qui se sont tenus dans différents pays autres que le Brésil, l'Argentine et la France, à savoir le Mexique, l'Espagne et l'Uruguay.
[34] Dont seulement deux en collaboration.
[35] Divers revues qualifiées au Brésil, dont j'ai publié, sont aussi considérés qualifiantes par le CNU de France.
[36] Les textes complets d'actes de communications, préfaces ou présentations d'œuvres diverses, ne sont pas comptabilisés ici, pas plus que les textes publiés dans des journaux et revues non universitaires. Cf. mon CV en ligne. http://lattes.cnpq.br/1302777252317171.

L'écriture obéit rarement à un dessein prédéterminé. J'écris, non pas parce que j'ai une certitude, mais bien au contraire parce que j'ai un doute sur quelque chose que l'écriture, précisément, m'aide à clarifier. Je peux tout à fait rédiger un article pour un périodique immédiatement après avoir donné un cours ou à la suite d'un débat d'idées. L'écriture en soi d'un texte demande peu de temps. Dans une certaine mesure et en un certain sens, elle est même rapide, et grande est la volonté de faire circuler publiquement l'« idée ». D'ailleurs, nombre de questions sont traitées plusieurs fois dans des textes rédigés à peu d'intervalle les uns des autres, voire dans plusieurs langues, dans une vaine tentative d'en « épuiser » le contenu. Cette réévaluation dans le temps et dans d'autres langues, d'une même question théorique finit par introduire une différence inespérée qui ouvre la possibilité de traiter une nouvelle problématique de recherche non encore envisagée jusque-là. C'est ce qui explique en partie la quantité de textes publiés, chacun se distinguant des autres, même si plusieurs abordent la « même » question. De plus, certains sujets persistants ont fini par livrer peu à peu divers aspects, comme par exemple la célèbre éducation de l'enfant sauvage, sous l'initiative du Dr Jean Itard. Je me suis penché sur la question dans un texte de 1992 ; j'y suis revenu dans un chapitre intégré à un recueil de textes en 2000 ; j'y ai fait une brève référence dans mon second livre et une déjà plus longue dans mon troisième, pour finalement développer tout récemment des aspects jusqu'alors insoupçonnés de cette saga médico-pédagogique dans un texte à paraître en français dans la revue *Le Télémaque* (Caen), en novembre 2011.

Signalons au passage que les publications sont intégrées au développement de projets de recherche financés, en particulier à partir de 1996. Outre ma participation à des projets collectifs précis comme la coopération USP-COFECUB (2001/2002)[37], l'ambitieux et complexe projet thématique FAPESP (2004/2008)[38], le projet de l'équipe française EA 3413 commandité par le Ministère de la Jeunesse et des Sports (2002/2003)[39] et d'autres coordonnés en Argentine[40], j'élabore et encadre le développement de projets de façon continue depuis 1996 grâce au concours financier du CNPq avec l'obtention de *primes de recherche*[41]. L'encadrement de thèses de master et doctorat est aussi lié de diverses manières au développement de ces projets financés et dirigés à titre personnel.

Je me permets de citer ici les projets CNPq menés sous ma direction exclusive:

---

[37] *Les impasses psychiques de la civilisation moderne : implications psychopathologiques et éducatives*.

[38] *Constitution et psychopathologie du lien social au moyen d'indicateurs cliniques : une approche multidisciplinaire sous-tendue par la psychanalyse*, sous la coordination de Mme Kupfer.

[39] *Espace psychique, espace urbain et nouvelles formes du lien social* sous la coordination de Mme Fourment-Aptekman.

[40] *Programme de renforcement des réseaux interuniversitaires entre l'Argentine, le Brésil et la Bolivie – L'enfance et ses institutions* (2007/2011) sous la coordination de Mme Minnicelli de la *Universidad Nacional de Mar del Plata* (Argentine); *Intervention interdisciplinaire des équipes techniques dans le milieu scolaire. Étude de cas : la région de Rio Negro* (2006/2009) sous la coordination de Mme Bertoldi de la *Universidad Nacional del Comahue* (Argentine).

[41] Le nombre de primes de recherche [*Bolsa de Produtividade em Pesquisa*] octroyées à l'USP n'excède pas 20 % au sein de l'équipe enseignante. À l'heure actuelle, le dépôt de projets a lieu tous les trois ans, le renouvellement du financement pour de nouveaux projets étant soumis à validation. Au-delà de l'évaluation du mérite du projet de recherche, l'octroi du financement est également basé sur la production bibliographique du professeur et sur ses prestations dans la direction des thèses de master et de doctorat.

Éducation et production d'enfances : figures contemporaines (2009/2012) ; *Mise en œuvre d'un dispositif d'éducation spécialisée – l'atelier cuisine – au sein d'un projet thématique multidisciplinaire sous-tendu par la psychanalyse* (2006/2008) ; *Freud et l'éducation : la mise en question de l'émergence du Sujet de la Loi* (2003/2005) ; *La Psychanalyse, l'éducation et les vicissitudes de la modernité* (2000/2002) ; *Le statut de l'éducation chez Freud et la (psycho)pédagogie moderne* (1998/2000) ; *Psychanalyse et éducation : la connexion, ses impasses et l'école expérimentale de Bonneuil* (1996/1998).

D'autre part, je viens de conclure l'élaboration d'un nouveau projet, soumis à la validation du CNPq en janvier 2012. Le titre en est : *Le sentiment moderne de l'enfance et de ses destins : du « His Majesty the Baby » freudien aux embryons-excédents de la science*, qui, le cas échéant, devra démarrer en mars 2012, une fois le projet en cours achevé.

Il faut cependant souligner que le développement du nouveau projet de recherche constituera un axe de réflexion spécifique sous ma responsabilité dans le cadre du fonctionnement inaugural du *Centre de recherche en maturité et développement : interactions génétiques, environnementales et sociales dans le développement de la santé et de la maladie*. Il s'agit d'une équipe de recherche qui résulte de la collaboration entre le laboratoire LEPSI et le département de pédiatrie de la faculté de médicine de l'Université de São Paulo. La formation de ce centre[43], sous la direction du docteur Sandra Grissi, a pour but d'intégrer de façon coopérative une série de projets en pédiatrie, psychanalyse et éducation autour de la petite enfance. Pour ce faire, j'ai participé avec mes collègues du LEPSI à l'élaboration du projet collectif *Formation de professionnels des crèches en vue de l'accompagnement du développement psychique*, pour la période 2012-2015. L'ensemble des différents projets ainsi intégrés a été soumis à évaluation du Ministère de la Science et Technologie, dans le cadre de l'appel d'offre PRONEX[44] de mai 2011.

Parallèlement à ces activités d'enseignement et de recherche, j'ai toujours assumé des responsabilités de gestion, non seulement au sein de l'UFR de la faculté d'éducation, mais encore au niveau des instances supérieures de l'université. En effet, entre 2001 et 2005, j'ai été membre du Conseil des études et de la vie universitaire de l'USP [*Conselho Superior de Graduação*]. J'ai par ailleurs été responsable pendant quatre ans de la gestion pédagogique des études des deux mille étudiants répartis dans les vingt cursus différents de formation d'enseignants secondaires [*Presidente do Programa de licenciaturas*] à l'USP. Dans le cadre de la Faculté d'éducation, j'ai exercé les fonctions de directeur du département [*chefe de departamento*] Philosophie de l'éducation et sciences de l'éducation, participant ainsi avec mes collègues qui présidaient les deux autres départements composant la Faculté d'éducation, à la direction de cette dernière auprès du Doyen. Depuis 1996, je suis membre

[43] Il s'agit d'une initiative pionnière dans le cadre de l'USP car le centre résulte de la synergie entre des professeurs des facultés de médicine, psychologie et de sciences de l'éducation.
[44] Programme d'appui aux centres de recherche d'excellence.

permanent du Conseil départemental[45] et, depuis 2005, je fais partie du Conseil d'Administration de la Faculté [*Congregação*], en tant que représentant des professeurs titulaires. Enfin, je suis responsable de la gestion administrative du laboratoire LEPSI depuis sa création.

***

Le parcours de travail et de réflexion qui m'a conduit jusqu'à la perspective d'investigation actuelle, et pour laquelle je revendique le qualificatif de *psychanalyse dans l'éducation*, sera évoqué ci-dessous. Il se décline en trois vastes champs thématiques : « la clinique psychopédagogique », « l'application de la psychanalyse à l'éducation » et le « débat sur les nouveaux rapports à l'enfant ». Chacun d'eux est encadré par la publication d'un livre.

Les trois problématiques seront développées selon la distribution suivante :

1. *Une clinique sous transfert à propos des apprentissages scolaires*
2. *De l'illusion psychopédagogique à la psychanalyse dans l'éducation*
3. *Du rabaissement généralisé de la vie actuelle auprès des enfants*

Voici les trois ouvrages qui jalonnent le parcours de recherche :

1. *De Piaget a Freud*, Petrópolis : Vozes, 1992.
2. *Infância e ilusão (psico)pedagógica*, Petrópolis : Vozes, 1999.
3. *Figuras do infantil*, Petrópolis : Vozes, 2010.

Par ailleurs, il est important de souligner que la publication de chacun de ces ouvrages est dans une certaine mesure liée à trois moments clés de ma carrière universitaire au Brésil, à savoir, la nomination de maître de conférences (en 1993 à l'UNICAMP et en 1995 à l'USP), de Professeur « livre-docente » (en 1999 à l'USP) et finalement de Professeur titulaire (en 2005 à l'USP).

Les textes publiés dans des périodiques avec comité de lecture et dans des ouvrages collectifs[46] sont présentés dans les pages suivantes en fonction de cette distribution thématique tripartite, afin de témoigner des mouvements de la pensée des dix-neuf ans qui ont succédé à la thèse de doctorat.

Chacune des trois problématiques – « la clinique psychopédagogique », «l'application de la psychanalyse à l'éducation » et le « débat sur les nouveaux rapports à l'enfant » – sera traitée de façon dissertative à partir d'une brève introduction narrative resituant l'avancée de la pensée dans le contexte du parcours professionnel. Cependant, le traitement de la question axiale de *l'application de la psychanalyse* sera subdivisé à son tour en trois sections thématiques reliées – « le remaniement produit par la démarche de Maud Mannoni en matière de soins et d'éducation d'enfants gravement

[45] Entre 2005 et 2007, j'ai exercé la présidence de ce conseil et suis donc devenu directeur du département de Philosophie de l'éducation et sciences de l'éducation.

[46] Les textes complets publiés dans des annales ne sont pas recensés car la rédaction d'articles et de chapitres est fortement basée sur mes diverses interventions dans des congrès et journées scientifiques.

perturbés », « les références freudiennes à l'éducation et à la pédagogie » et « l'enseignement de la psychanalyse à l'université ». Ainsi, cette Note de Synthèse de travaux, structurée au total en cinq essais monographiques, vise à justifier le fait que, sur un total de trois livres et de soixante-cinq textes (articles et chapitres) cités, ce dossier de candidature ne comporte que douze travaux édités en français. La totalité des travaux, publiés en différentes langues et cités dans cette Note de Synthèse, est éditée en six volumes en annexe. Les textes en langue française figurent dans le premier des volumes[47].

Cette perspective semble être la plus appropriée pour mettre en évidence le mérite de la demande d'*Habilitation à Diriger des Recherches* en France, étant donné le caractère atypique de ma candidature. D'une part, presque deux décennies se sont écoulées depuis la soutenance de la thèse de doctorat. Il ne s'agit donc pas de présenter les résultats des premiers pas d'un chercheur universitaire. D'autre part, ce long chemin jalonné de réalisations académiques et scientifiques diverses s'est fait principalement au Brésil, quoique grâce à un échange constant avec des collègues français et argentins.

[47] **Nota :** six articles dans des périodiques édités en France (deux encore sous presse) et un autre en Belgique ; un texte dans les Annales de la Journée Mondiale de la Philosophie tenue à la Maison de l'UNESCO en 2008; la version française d'un texte dans un ouvrage collectif publié au Brésil et spécialement choisi et traduit à fin d'intégrer le dossier de candidature. Enfin, les versions françaises de Résumés et de Sommaires des deux premiers livres publiés en portugais et en espagnol, ainsi que du Sommaire et de l'Introduction du troisième livre dont le projet de publication en France est en cours.

UNE CLINIQUE SOUS TRANSFERT
À PROPOS DES APPRENTISSAGES SCOLAIRES

1989

A Clínica Psicopedagógica entre o Saber e o Conhecimento
[*La clinique psychopédagogique entre le savoir et la connaissance*]
Educação e Sociedade (CEDES). n° 33, p. 61-70.

1991

De Piaget a Freud: apuntes para repensar el error en los aprendizajes
[*De Piaget à Freud : notes pour une réflexion sur l'apprentissage*]
Revista Aprendizaje, Hoy. n° 20/21, p. 9-36.

Algunas aclaraciones epistemológicas indispensables para una reflexión Anti-Positivista sobre los errores en los aprendizajes
[*Quelques éclaircissements épistémologiques pour une réflexion antipositiviste sur les troubles d'apprentissage*]
Educação e Sociedade (CEDES). n° 38, p.63-80.

1992

Acerca da instrumentação prática do Construtivismo. A (Anti)Pedagogia Piagetiana: ciência ou arte?
[*À propos de l'application du constructivisme. L'anti-pédagogie piagétienne : science ou art ?*]
Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas). n° 81, p. 61-66.

La clínica psicopedagógica y el discreto encanto de aquello llamado afectividad
[*La clinique psychopédagogique et le charme discret de la dite affectivité*]
Revista Aprendizaje, Hoy. n° 23/24, p. 91-110.

1993

De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens
[*De Piaget à Freud : pour repenser les apprentissages*].
Petrópolis : Editora Vozes, 253 pages.

1995

La (anti)Pedagogía piagetiana: ciencia o arte?
[*L'(anti)pédagogie piagétienne : science ou art ?*]
In : CASTORINA, J.A. (dir.) *La Disyuntiva de Enseñar o Esperar que el Niño Aprenda.*
Rosario : Homo Sapiens ; p. 181-191.

1996

Conversando Com Sara Pain
[*Entretien avec Sara Pain*]
Estilos da Clínica (USP). v. 1, n° 1, p. 94-105.

Piaget, los piagetianos y los otros
[*Piaget, les piagétiens et les autres*]
Escritos de la Infancia, n° 6, p. 75-92.

1997

A Inteligência Piagetiana
[*L'intelligence piagétienne*]
In : BANKS-LEITE, L. (dir.) *Percursos Piagetianos*.
São Paulo : Editora Cortez, p. 97-116.

Piaget : Notas para una Teoria Construtivista da Inteligência
[*Piaget : notes pour une théorie constructiviste de l'intelligence*]
Psicologia USP. v. 8, n° 1, p. 131-142.

2005

De Piaget a Freud : mais ainda
[*De Piaget à Freud : encore*]
In : COSTA-PINTO, M. *Coleção Memória da Pedagogia*.
São Paulo : Segmento-Duetto, v. 1, p. 59-67.

2010

Para ler *De Piaget a Freud*
[Pour lire *De Piaget à Freud*].
In: DE LAJONQUIERE, L. *De Piaget a Freud: para uma clínica do aprender*.
Petrópolis : Editora Vozes, p. 11-59.

Les six années d'études supérieures en psychologie à l'*Universidad Nacional de Rosario*, achevées en 1986, furent intenses. L'Argentine était revenue à un système démocratique à la fin de 1983, après sept ans de dictature militaire qui avait entraîné l'endettement gigantesque du pays, causé la disparition de trente mille persécutés politiques[48], la guerre contre la Grande-Bretagne pour les îles Malouines[49] et développé le commerce des nouveaux-nés en prison. J'ai passé les trois premières années de ma vie d'étudiant universitaire sous la dictature et donc, les trois dernières sous la démocratie rétablie. Pendant la dictature, la psychanalyse était bannie de l'université. Au-delà des classiques « psychologie générale » et « psychologie de la personnalité », la « clinique psychologique » était présentée aux étudiants par des psychologues liés à l'Opus Dei. L'unique unité de formation ou discipline du cursus, reconnue comme « légitime », était la psychologie du développement, ce qui a été de fait mon premier contact avec la psychologie et l'épistémologie génétique de Jean Piaget. Très rapidement, je me suis intéressé à l'œuvre piagétienne, non pas pour son aspect quasi anecdotique de psychologie des stades – « l'enfant de tel âge fait ceci ou cela » – mais plutôt pour les études génétiques des pensées logique, mathématique et biologique.

Néanmoins, dès que nous débutâmes le cours de psychologie en 1981, le père d'une collègue

[48] J'étais encore trop jeune durant les années de la dictature pour m'engager dans la politique et risquer ma vie. Cependant, en raison de quelques attitudes professionnelles de mon père, qui était avocat, la famille avait vécu sous la tension et les menaces constantes de la part de la *terreur d'État* tout au long de cette période.
[49] La guerre, qui se manifeste encore aujourd'hui à travers les suicides des soldats argentins les plus jeunes, a été perdue peu avant que je n'atteignisse l'âge d'enrôlé dans l'armée.

de la classe, Isaac Abecassis, qui était psychanalyste de l'*Asociación Psicoanalítica Argentina* affiliée à l'*International Psychoanalytical Association*, proposa de coordonner un « groupe d'études » avec quelques amis de sa fille. L'activité du groupe dura trois ans et c'est ainsi, que malgré la censure, j'ai pu aborder la lecture des textes de Sigmund Freud. Ayant fini ma formation et le pays étant retourné à la vie démocratique, j'entamai l'étude de la psychanalyse d'orientation lacanienne. Beaucoup d'anciens professeurs, qui avaient auparavant été renvoyés, revinrent à l'université mais désormais en tant que lacaniens car ils avaient suivi les derniers séminaires de Jaques Lacan ou les avaient étudiés au sein de groupes d'études qui avaient su maintenir vivante la pensée freudienne durant les années de plomb en Argentine. D'autres arrivèrent et à s'apprêtaient à enseigner la psychanalyse à l'université pour la première fois. Pour ma part, j'avais commencé à fréquenter la *Escuela de Psicoanálisis Sigmund Freud de Rosario*.

À la fin de mon cursus, l'analyse personnelle que j'avais entreprise depuis un certain nombre d'années déjà, s'acheva en même temps que la conclusion de ma thèse de doctorat au Brésil. J'avais également quitté mon poste d'instituteur dans une école primaire à Rosario et je faisais mes premiers pas en tant que psychologue clinicien à l'hôpital, lorsque je pus concourir à la première et initiatique étape de la longue et incertaine carrière de chercheur auprès du CONICET. La curiosité et l'initiative propres à la jeunesse étant presque inépuisables, je fréquentais alors toutes les conférences et les séminaires qui fleurissaient dans une ville qui recommençait à peine à respirer. À cette époque, de nombreux psychanalystes français commençaient à arriver[50].

Cependant, en fréquentant un séminaire clinique présenté par Clemencia Baraldi sur une fillette de dix ans en traitement clinique psychopédagogique, dû à ses difficultés scolaires en mathématiques, je fus surpris par la question qui devait déboucher sur la problématique traitée au cours de mon doctorat initié en 1988.

Baraldi (1986) déclara à ce sujet dans un article paru peu avant son séminaire à la faculté :

> « Alicia suivait un traitement depuis deux ans quand elle fit un jour une découverte merveilleuse : les apparences peuvent tromper. Alicia semblait bête : signifiée comme telle par sa mère et par l'école, elle s'était enfermée dans cette conviction : « Je ne vais pas y arriver parce que je suis bête », répétait-elle souvent. À dix ans, elle ne parvenait pas à soutenir la permanence de la quantité et demeurait donc dans une pensée prélogique lui interdisant tout apprentissage opératoire, circonstance qui entravait fondamentalement sa performance en mathématiques. Mes interventions visaient à extraire Alicia de sa certitude (« je suis bête ») en lui offrant des espaces où un raisonnement pourrait être possible. Lors d'une séance, elle a ponctuellement mis en relation les fiches blanches avec les noires : pour chaque blanche, une noire (corrélation terme à terme, pour Piaget). J'ai ensuite regroupé les blanches et je lui ai demandé : « Où y en a-t-il le plus ? Ou y a-t-il toujours la même quantité ? Cette fois-ci, Alicia ne resta pas collée à la correspondance perceptible et, après un temps, s'exprima ainsi : *On dirait qu'il y a plus de noires que de blanches*, *mais il y a la même quantité de blanches que de noires... on*

[50] C'est ainsi que je pus fréquenter entre autres les séminaires de Contardo Calligaris durant toute une année à Rosario, puis pendant deux ans encore à São Paulo.

croirait quelque chose mais ce n'est pas ça. Peut-être que je semble bête, mais je ne le suis pas ».

Subitement, cet extrait clinique ne pouvait que m'intriguer. Alicia venait d'affirmer la permanence de la quantité, porte d'entrée dans la logique mathématique ; or l'effet de ce savoir ne s'était pas limité à la connaissance : il avait également ébranlé une conviction intime, « je suis bête ». La connaissance ne lui avait été accessible qu'une fois que quelque chose de ce « savoir autre » avait été ébranlé. Comment cette erreur était-elle venue à jour, à la surprise d'Alicia elle-même ? D'où avait surgi cet autre *savoir* paradoxal sur elle-même, qui lui avait donné la clef pour construire une *connaissance* au-delà des simples apparences ?

Voilà où réside le mystère – me disais-je. Comme le marcheur errant de la chanson de l'Espagnol Antonio Machado, quand il n'y a plus de chemin, la pratique scientifique « fait son chemin au gré de sa marche ». Ainsi, l'activité scientifique se déploie-t-elle peu à peu dans l'obscurité de questions (qu'elle lance elle-même, d'ailleurs) en posant des jalons à partir d'un point fixe : une affirmation supposée et risquée. J'ai alors osé émettre une supposition : si Alicia se trompe de façon routinière, c'est qu'il doit y avoir une raison, c'est-à-dire que l'erreur doit être produite selon une logique qui lui soit propre, laquelle doit transcender l'erreur, d'autant plus que son apparition échappe à tout contrôle.

Alicia parvient à se décoller de la correspondance perceptive au moment où elle commence à faire une distinction entre « *être* bête » et « *avoir* l'air de l'être ». L'erreur disparaît et notre petite Alicia poursuit son entreprise de *reconstruction de la connaissance socialement partagée* quand le *savoir inconscient* l'émeut. Et vice-versa : l'erreur résiste parce que l'inconscient insiste à indiquer qu'elle est bête.

Si les connaissances erronées volent en éclats à l'instant même où surgit un savoir sur la vérité du désir, ce dernier doit donc également être impliqué dans la détermination de l'erreur. Ainsi, si la fracture de la pensée est un choc entre l'ordre des *connaissances* et celui du *savoir*, alors cette dyade doit toujours être, en dernière instance, subtilement structurée. La connaissance est l'effet de l'intelligence qui la produit à sa façon, et le savoir est l'effet du désir inconscient qui, étant lui-même pour sa part considérable, le produit également à sa façon. Serait-ce là une nouvelle version de la dichotomie Raison/affectivité ? Je cherchais à produire un glissement à l'intérieur de cette problématique.

***

J'arrivai au Brésil le 5 février 1988. Un professeur d'origine espagnole, M. Angel Pino Sirgado, émigré au Brésil des années auparavant et titulaire d'un doctorat de Louvain, bien qu'il n'eût pas de grands liens avec la psychanalyse, avait accepté d'être mon directeur de thèse dans une situation institutionnelle singulière. La psychanalyse n'avait pas de place à l'École doctorale en

sciences de l'éducation de l'UNICAMP. Je travaillai donc durant quatre ans dans un isolement intellectuel presque total, grâce au chemin parcouru à l'intérieur de la psychanalyse en Argentine, à la continuité de mon analyse personnelle « au-delà des frontières » et aux opportunités offertes par la rencontre providentielle avec une ancienne membre du *Centre International d'Épistémologie Génétique* et collaboratrice directe de Jean Piaget pendant une décennie, à savoir, Mme Luci Banks-Leite. Elle était retournée au Brésil après la mort du *patron*. Bien qu'elle n'eût pas été ma directrice de recherches, elle s'avéra une interlocutrice privilégiée et propriétaire d'une riche bibliothèque orientée vers les études piagétiennes.

Dans ce contexte, et grâce à une bourse d'études du CNPq je me concentrai sur la rédaction de ma thèse que je soutins le 3 août 1992 avec la mention très honorable et les félicitations du jury[51].

La thèse était – et demeure – pertinente : la *pensée* est constituée par le couplet connaissance/savoir au sein duquel règne l'indétermination ; elle s'articule à l'intérieur du champ de la parole et du langage, soumis pour sa part à l'opération de refoulement psychique. Par conséquent, l'orientation choisie en faveur d'une *clinique de l'apprendre* doit obligatoirement s'articuler en allant de Piaget à Freud.

Ces dernières années, j'ai cessé de me concentrer dans un certain sens, sur l'approfondissement du thème, comme le font nombre de ceux qui travaillent à une thèse de doctorat. Le déploiement de la réflexion doit nécessairement avoir lieu, comme je le disais déjà à l'époque, à l'intérieur d'une *clinique psychopédagogique* ou, comme je préfère le définir aujourd'hui, dans le cadre d'une *clinique sous transfert à propos de l'apprentissage scolaire*. Ne m'étant pas consacré à la pratique clinique avec des enfants *ordinaires*[52], aux prises avec l'apprentissage scolaire, je n'aurais pu franchir convenablement un cap supplémentaire dans l'approfondissement de ce que j'avais opportunément pointé dans la thèse. Toutefois ceci ne signifie pas que la trajectoire d'investigation tracée jusqu'à aujourd'hui ne plonge pas ses racines dans le travail de doctorat, ce qui constitue la preuve de fait de l'élargissement d'un domaine d'investigation approfondi.

Après avoir soutenu ma thèse, je me suis néanmoins employé à la diffuser en acceptant d'innombrables invitations. Poussé peut-être en partie par le propre mouvement du raisonnement « de Piaget à Freud » – mouvement de déplacement de l'un à l'autre – j'ai fini peu après par rentrer une fois pour toutes dans la psychanalyse. C'est à l'intérieur du champ freudien proprement dit que, depuis lors, je parcours une piste de recherche et d'investigation qui traverse toutefois des thématiques relevant soit de la psychologie de l'enfant ou du développement, soit du domaine

---

[51] Elle fut publiée quelques mois plus tard avec des modifications, par Vozes (Petrópolis), sous le titre *De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens. A (psico)Pedagogia entre o Conhecimento e o Saber*. En 2010, vingt-cinq mille avaient déjà été vendus.

[52] En d'autres termes, qui ne sont ni autistes, ni psychotiques.

actuellement connu en France sous le nom d'*Approche psychanalytique en sciences de l'éducation*.

Dès le début du doctorat, grâce aux apports de Freud et de Piaget, j'étais conscient de ce qu'il ne s'agissait ni de formuler une psychologie générale, ni une psychologie du développement. Je savais aussi qu'il ne s'agissait pas de réduire la réflexion de l'un à celle de l'autre et encore moins de s'aventurer dans une comparaison entre des termes supposés communs afin de marquer des similitudes et des différences, que ce fût par pur exercice intellectuel ou en vue de la fondation d'une psychologie totalisante de l'Enfant. Tout ceci avait déjà été l'objet d'essais et de tentatives ici et là, dans le sillage de l'intérêt initial pour la psychanalyse, de la part de ce curieux infatigable qu'avait été Jean Piaget. Parmi de nombreuses initiatives, rappelons les propositions – déjà connues durant les années quatre-vingt en Amérique du Sud – de J.-M. Dolle dans *De Freud à Piaget. Éléments pour une approche intégrative de l'affectivité et de l'intelligence* (1977) et de B. Gibello dans *L'enfant à l'intelligence troublée* (1984).

Ma proposition d'aller *de Piaget à Freud* non seulement renonçait explicitement à cet ambitieux projet intégratif, mais se fixait pour objectif l'élucidation des conditions de possibilités d'une *clinique psychopédagogique*. Elle ne démarrait pas de zéro, mais bien au contraire, prenait son élan à partir de toute une tradition argentine de recherches en la matière. À mes yeux, Sara Pain[53] était à ce moment-là la seule à rajeunir des décennies de pensée clinique psychopédagogique argentine développée dans la lignée de la matrice kleinienne de la psychanalyse dans le pays. Pour elle, une *clinique de l'apprentissage* impliquait la formulation d'une théorie de l'*intelligence* qui – à la différence, non seulement de la psychologie de l'intelligence piagétienne, mais aussi des propositions qui ont essayé de surmonter sa myopie quant à ladite affectivité – ne refusât pas le *désir* et qui, par conséquent, fournît un statut à la *fonction de l'ignorance*. Sara Pain savait que la solution classique donnée par Piaget lui même[54], du type « appareil rationnel, plus énergie affective », n'étant pas en mesure de répondre à une telle exigence, elle devait être mise de côté. De même, elle savait que l'orientation de cette entreprise était donnée par le structuralisme, dans la continuité du « retour à Freud » lacanien.

Dans cette même ligne de pensée se situaient aussi les développements de collègues du *Centre Dr. Lydia Coriat* de Buenos Aires (Argentine) et de Porto Alegre (Brésil), en particulier Evelyn Levy, sous la direction d'Alfredo Jerusalinsky[55] et, quoique sur un champ d'action plus élargi, celui de la clinique transdisciplinaire des troubles du développement infantile, ayant pour axe la psychanalyse lacanienne. Il est important de noter que le travail clinique de Mme Levy a spécialement fait l'objet de commentaires outre-Atlantique de Gérard Pommier dans *Naissance et renaissance de l'écriture* (1993).

---

[53] Cf. *Estructuras inconscientes del pensamiento*, Buenos Aires : Nueva Visión, 1979 ; *La génesis del inconsciente*, Buenos Aires : Nueva Visión, 1985.

[54] Cf. « Les relations entre l'intelligence et l'affectivité dans le développement de l'enfant. Cours de la Sorbonne ». *Bulletin de Psychologie,* 7, 1954, pp. 143-150.

[55] Cf. *Psicoanalisis en problemas del desarrollo infantil*. Buenos Aires : Nueva Vision, 1988.

C'est ainsi que, tout en préservant le dessein précis de clarifier les conditions de mise en pratique d'une clinique sous transfert de l'apprentissage scolaire, je crois avoir franchi aujourd'hui un pas supplémentaire, en choisissant la voie qui mène *de Piaget à Freud,* afin de penser l'intelligence comme un effet discursif de l'installation même, par voie du *refoulement*, d'un *désir sexuel et infantile.*

C'est dans cette logique que j'ai très vite été convaincu que cette opération de traversée de frontières impliquait, avant toute chose, une lecture pas si académiquement consensuelle des textes piagétiens. La psychologie ayant pris l'habitude de penser l'intelligence humaine dans sa continuité avec la biologie, il fallait lire Piaget au-delà du vitalisme et du réductionnisme qui y étaient de fait consacrés[56]. Erreurs d'interprétation absolument piagétiennes mais malheureusement à la base de la matrice idéologique de la *pédagogie constructiviste* développée au Brésil dans la décennie quatre-vingt-dix, pour la disgrâce de l'œuvre même du génie de Genève, ainsi que du processus national de scolarisation brésilien[57].

D'autre part, comme si ce n'était pas suffisant, ces mêmes vices de lecture sont ceux qui empêchent la cimentation d'un champ clinique de l'apprentissage non limité à l'orthopédie réparatrice des fonctions cognitives isolées. Bien que cela puisse paraître contradictoire, les courants psychologiques vitalistes et réductionniste s'amalgament et taillent ainsi un terrain imaginaire propice à l'empire de l'*illusion psychopédagogique*[58], qui corrompt aussi bien les coordonnées du dispositif scolaire que celles du champ d'interrogation spécifiquement clinique. Le champ *scolaire* et la *clinique* maintiennent entre eux une relation de disjonction supplémentaire.

Pourquoi partir de Piaget pour arriver à Freud ? D'une part, la thèse de doctorat reconnaissait comme antécédent la tradition argentine de travail clinique avec des enfants aux prises avec l'apprentissage scolaire. Une partie de cette tradition se présentait comme *psychopédagogie* et non simplement comme une *psychanalyse avec des enfants*. Même le « cas d'Alicia », en question dans la thèse, avait été construit à partir d'une double filiation : à savoir, l'épistémologie génétique et la psychanalyse. Mme Baraldi, dont je suivais le séminaire, se disait à l'époque psychopédagogue et non psychanalyste.

Mais, d'autre part, aller de Piaget à Freud n'était pas seulement une question de continuité par rapport à une tradition scientifique argentine. Le fait d'être né en Argentine m'obligeait-il à suivre à la lettre la tradition nationale en la matière ? Après tout, pourquoi ne pas aller en sens inverse comme l'avait fait, à l'autre bout de l'Atlantique, Jean-Marie Dolle ? En effet, je considérais déjà à l'époque que les recherches piagétiennes étaient les seules à rendre possible une réflexion sur

---

[56] À la base aussi de toute la *psychologie de l'enfant*. Cf. Dominique Ottavi (2001).

[57] Cf. en particulier mes textes publiés après le doctorat : *La (anti) Pedagogía piagetiana: ciencia o arte?* (1992); *Piaget, los piagetianos y los otros* (1996); *A Inteligência Piagetiana* (1997); *Piaget: Notas para uma Teoria Construtivista da Inteligência* (1997)et tout en particulier le récent essaie *Para ler De Piaget a Freud* (2010).

[58] Théorisée par moi-même des années plus tard dans une seconde étape de mon parcours de chercheur.

la loi de composition génétique du corps à corps d'*un* enfant avec les connaissances socialement partagées. Question d'ailleurs loin d'être anodine car, sans la formulation d'une logique processuelle, quelle intervention pourrait être possible auprès des productions épistémiques d'un enfant ? C'était bien là la question qui ouvrait le chemin vers une *clinique psychopédagogique* en contournant les limitations de la psychanalyse des années soixante, qui prônait la simple levée des inhibitions pour lâcher les amarres d'une intelligence supposée donnée depuis toujours. Ceci étant, la logique épistémique formulée par le projet piagétien, bien qu'étant une pièce importante, y trouvait aussi, ici même, ses propres limitations ; d'autant plus si l'on considère qu'elle ne disait encore rien à propos d'*un sujet* aux prises avec l'apprentissage scolaire. Il fallait en dépasser les frontières.

La grande question pour Piaget était la suivante : comment la mathématisation de la connaissance physique implique-t-elle la possibilité d'agir sur le réel ? Piaget enracine la pensée dans la vie matérielle. Les idées n'habitent pas le *topus urano*, pas plus qu'elles n'émergent d'une volonté divine quelconque : ce sont de simples productions supportées par des organismes humains. Cependant, ceci ne suffit pas à affirmer que l'intelligence piagétienne serait un organe de régulation aussi substantiel que le foie, ou bien qu'elle soit aussi organique que les neurones eux-mêmes seraient donc capables de raisonner (Piaget, 1967).

Affirmer que l'intelligence est une production humaine pose le problème de l'établissement de cette dite humanité d'un organisme. La matérialité organique se bat pour la vie, même sans plan ni aucune garantie ; et soudain, à un moment donné, émerge une humanité toujours inachevée. Le fait que l'homme réfléchisse, prend – selon Piaget (1967) – ses racines dans le nombril de cette lutte capturée dans la coordination générale des actions. Ainsi la genèse constructive de la *pensée* n'obéit pas à une téléonomie basée sur une pré-humanité déjà présente dans l'organisme. L'humanité intelligente, à l'intérieur du processus d'autorégulation de la vie, n'est rien de plus qu'une nouveauté non contenue dans le moment précédent de ladite évolution.

Aussi, pour Freud, tout ce qui peut être jugé après-coup comme une conquête humaine n'est rien de plus que le résultat de la lutte organique pour la vie. À telle enseigne, il est utile de rappeler que l'émergence du mécanisme psychique du *refoulement originaire* – fondateur de la *pensée inconsciente* – est inhérente à la position debout de l'homme à un moment donné de cette lutte, à laquelle nous donnons le nom d'évolution, en fonction de notre prétention bien humaine à atteindre les sommets célestes. Il a explicitement repris cette thèse de jeunesse, formulée le 14 novembre 1897 dans une lettre à son ami W. Fliess, dans *Le Malaise dans la culture* (1930). Il s'y exprimait ainsi: « le procès culturel de l'humanité, tout comme le développement de l'individu, sont aussi des processus de vie », en éclaircissant dans une note de bas de page : « il serait utile d'ajouter qu'il s'agit de la forme que cette lutte a acquise à partir d'un certain événement cardinal, encore méconnu de nous ». D'ailleurs,

dans l'ouvrage *Figuras do Infantil* (2010) je me suis référé à cet évènement dans la phylogenèse de l'humain que fut l'émergence de la *fonction signifiante* même[59], à laquelle tout petit d'*homo sapiens* se voit confronté quand il vient au monde.

En ce sens, pour Piaget ainsi que pour Freud, l'émergence de l'intelligence et/ou de la psyché *présuppose* la matérialité organique. Toutefois ceci ne signifie pas que la cellule soit capable de penser, de fantasmer, qu'elle soit cultivée ou intelligente, qu'elle ait la conscience ou l'idée de quelque chose, bref, que l'organisme contienne en soi la psyché ou que le fonctionnement de cette dernière – quelle qu'elle soit – puisse être expliqué par le biologique. En somme, il n'existe pas de continuité entre les productions dites humaines et l'organisme puisque ce dernier n'intervient pas dans l'histoire à titre de causalité. Dans la lutte pour la vie, la matérialité organique toujours stupide subit les effets de l'émergence de « quelque chose » de différent qui n'était pas contenu, ni même en tant que possibilité, dans le moment phylogénétique précédent. Une fois cette *différence* forgée, elle acquiert une vie propre, en venant à constituer un monde humain grâce à une opérativité qualitativement différente du moment précédent, mais sans pour autant perdre son origine anodine. C'est justement dans ce monde déjà humanisé qu'arrive tout nouveau-né, incité à se confronter au défi de reconstruire en soi cette humanité existante bien qu'inachevée, et donc toujours ouverte à la création de nouveautés dites humaines.

Piaget rejetait par ailleurs toute matrice téléologique, bien qu'il crût que les connaissances ne se succédaient pas par hasard – il y a toujours une genèse soumise à une loi structurelle. Curieusement, cette perspective n'est pas non plus exclusive des études piagétiennes, comme on pourrait en principe le penser. Freud, qui a débuté sa réflexion par la psychogénèse du symptôme hystérique, a fini par formuler la genèse et l'opérativité de ce qu'il appelait *l'appareil psychique*. Il a affirmé dans le prolongement de cette formulation que la production culturelle et l'humanisation constituent de fait une même et unique genèse ; et il a poussé plus loin sa réflexion en ébauchant la psychogenèse d'un domaine culturel particulier : la pensée religieuse dans *Moise et la Religion Monothéiste* (1939), ayant pour base la théorie du refoulement psychique. D'ailleurs, à propos de ce travail freudien, Gérard Pommier a développé un demi-siècle après, une étude également génétique, mais non téléologique, sur l'invention et la renaissance de l'écriture, travail mentionné précédemment. Pommier formule dans ce travail une psychogenèse psychanalytique de l'écriture qui a tous les mérites d'en concurrencer une autre d'inspiration piagétienne et formulée de façon

[59] Toujours en accord avec l'avertissement lacanien à propos des mythes sur l'origine du langage, cela ne veut pas dire que l'*homo sapiens* a inventé lui-même le langage. Il est curieux que l'émergence de la *fonction signifiante* il y a quarante mille ans ait fini par séparer l'*homo sapiens* en deux catégories : celui qui est devenu sujet au signifiant et celui qui a fini par disparaître. Voir le deuxième chapitre de mon *Figuras do Infantil*.

pionnière dans les années soixante-dix par les Argentines Emilia Ferreiro et Ana Teberoksky[60], avant leur exil politique. D'ailleurs, si ces investigations de Pommier avaient été publiées avant l'élaboration de ma thèse de doctorat, peut-être l'aurais-je modulée autour de son idée centrale ou aurais-je choisi de poursuivre un autre chemin de recherche. Après tout en effet, la genèse qu'il avance l'emporte sur l'exclusivité piagétienne dans le domaine, du moins à propos de l'écriture. Il serait donc légitime de se demander si la *clinique de l'apprendre* souhaitée ne pourrait se contenter d'être tout simplement ce qu'est la *psychanalyse*, se voyant alors dispensée de parcourir le chemin qui mène de Piaget à Freud. Dans un certain sens, le kleinisme avait déjà parié à sa manière sur cette orientation. Ou peut-être faudrait-il réfléchir à une clinique de l'apprentissage d'inspiration psychanalytique détachée du kleinisme ? Sincèrement je ne saurais le dire. Le postulat génétique a mené Piaget à enquêter sur la manière dont les enfants pensent mathématiquement et physiquement. Il avançait dans ses recherches en allant de la psychogenèse de diverses catégories logico-physico-mathématiques, à l'histoire des sciences[61]. Piaget était persuadé que la logique qui domine l'histoire épistémologique, et en particulier des mathématiques, de la physique, de la biologie, de la psychologie et de la sociologie – domaines qu'il a abordés – dominait aussi les productions infantiles. Freud avait d'ailleurs quant à lui postulé une continuité constructive entre l'investigation sexuelle infantile et l'activité scientifique.

En ce sens, Piaget (1967) a formulé l'existence d'un principe fonctionnel de la genèse épistémique qu'il a nommé *équilibration majorante*. Ce principe prolonge, à travers une *reconstruction convergente*, la coordination générale d'actions enracinées dans la vie en tant qu'autorégulation. Déjà en psychanalyse, les productions psychiques dont l'émergence est consubstantielle à l'humanisation, définissent une genèse soumise à l'opération du *refoulement* et de son retour. Comme je l'ai affirmé dans ma thèse, chacune de ces logiques est irréductible à l'autre, bien que toutes deux impliquent l'existence d'un organisme humanisé tout au long de l'évolution qui, à chaque nouveau commencement, réclame jusqu'à un certain point la réédition de cette conquête historique. Or, cette réédition ne peut être totale, puisque la fameuse affirmation « l'ontogénèse réédite la phylogenèse » n'est à son tour que partiellement vraie. Par exemple, lorsqu'un enfant construit la conservation numérique élémentaire ou qu'il se lance dans la parole à l'intérieur d'une langue, l'*équilibration majorante* ainsi que l'opération inconsciente de *refoulement* psychique font déjà partie intégrante du lien social dans une culture donnée.

Aussi, partir de Piaget me permettait-il d'élucider un principe psychogénétique susceptible

---

[60] Cf. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* (1979). Par ailleurs, j'ai étudié le programme de ces chercheuses lorsque j'ai obtenu une bourse d'études du CONICET pour l'initiation à la recherche, après avoir été récemment diplômé en Argentine.

[61] Ce n'est pas un hasard si son dernier ouvrage, co-écrit avec le physicien et épistémologue Rolando Garcia, s'intitule précisément *Psychogenèse et histoire des sciences*.

d'éclaircir les productions intelligentes ainsi que d'en mettre à jour également les fractures. À ce dessein et pour que nous puissions parler aussi bien d'*un sujet* – et non plus d'un organisme ou d'un individu psychologique – que d'une clinique avec des enfants aux prises avec l'apprentissage scolaire, je devais prendre mes distances vis-à-vis des lectures des textes piagétiens, qui, redevables au vitalisme et au réductionnisme psychologiques, formulent une intelligence réactionnaire à la psychanalyse.

Le *sujet épistémique* de Piaget est le champ du langage sans la parole et justement, pour que l'on réfléchisse à la prétendue singularité créative, il manque à l'épistémologie génétique, la *parole* en tant qu'implication d'un sujet dans l'énonciation. Tout au début de ses travaux, Piaget a dû laisser de côté la parole dans son étoffe erratique – signifiante – pour pouvoir ainsi constituer le domaine de l'investigation empirique utile à son épistémologie[62]. Freud a précisément fait l'inverse et donc, pour lui, l'expérience analytique se dédouble à l'intérieur du champ de la parole et du langage. Piaget cependant a considéré la parole comme l'une des manifestations de ce qu'il nommait fonction symbolique ou sémiotique, dont l'apparition signalait le passage de ladite intelligence pratique à la pensée. Il est intéressant de rappeler que Piaget situe l'émergence de cette fonction à l'intérieur du processus de reconstructions convergentes à la même période que celle définie par Lacan pour le stade du miroir et, par conséquence, pour l'ébauche imaginaire du « Je ». Bien que les bébés parlent, ils ne parlent pas véritablement la « langue de tous »[63]. Le fait de parler est précisément le résultat du dédoublement de l'expérience spéculaire qui implique l'assujettissement du petit d'*homo sapiens* au champ de la parole et du langage. En ce sens, les effets de la sujétion d'un enfant à la fonction symbolique, conceptualisée par Piaget, se déploient à l'intérieur des temps de l'expérience de formation du « Je », expérience qui intègre à son tour la constitution même de la *pensée inconsciente* par voie du *refoulement originaire*. Toutefois, la fonction symbolique dont parla le genevois ne peut qu'être inhérente au champ de la parole et du langage et elle attend alors l'arrivée d'un *infans* pour être à nouveau reconstruite. C'est pour cette raison que l'ontogénèse ne reproduit pas réellement la phylogenèse : la reconstruction ou écriture de l'assujettissement du bébé à la parole n'équivaut pas à l'émergence du signifiant dans la phylogenèse de l'humain.

Il est très intéressant de voir comment Piaget insiste dans son œuvre pour ne pas reconnaître qu'il n'y a de fait d'intelligence humaine qu'à l'intérieur du champ de la parole et du langage. Cependant, le raisonnement piagétien ne constituerait pas strictement une « épistémologie naturalisée », comme Hoffmann (2007) l'affirma à propos du *cognitivisme* actuel articulé à partir de la

---

[62] Voir en particulier Zemmour, N. et Foument-Aptkeman, M-C (2001). « A abordagem da inteligência na psicanalise e na psicologia do desenvolvimento ». *Estilos da Clinica* (USP), v.-, n°11, p.62-81.
[63] Cf. Jerusalinsky, A. (2008). *Saber falar. Como se adquire una língua?* Petrópolis : Vozes.

thèse « cerveau = pensée »[64]. La pensée logico-mathématique – objet du zèle piagétien – construite grâce à l'*équilibration majorante*, qui prolonge l'autorégulation de la vie, vise à sa rencontre harmonieuse avec le *réel* [65] sans pour autant y réussir. Ainsi en dernière instance, pour Piaget, l'univers est toujours ouvert grâce à coup de création de nouveautés singulières.

Ce trait de singularité dans le champ des connaissances doit être pensé - à mon avis - comme étant l'effet de l'irruption d'une autre logique : l'ordre du *savoir*. C'est ainsi que la *pensée* est doublement articulée entre *connaissance* et *savoir,* où l'un n'est pas ce qui manque à l'autre pour faire unité. Il n'y a ni complémentarité, ni intersection entre les deux ordres. L'un implique l'existence de l'autre comme son envers nécessaire, formant de la sorte un couplet disjoint où règne l'indétermination. À la limite, tous deux ont une même origine obscure, toujours radicalement refoulée dans le nombril du langage où la *parole* trouve les racines de son émergence, en divisant et avoisinant ainsi *connaissance et savoir*. Toute pensée commence en étant inconsciente, disait Freud.

Mais l'inconscient, pour sa part, n'est ni donné ni n'a d'origine – il est le fruit d'une genèse œdipienne. Dans la tradition inaugurée par Melanie Klein, le dessein étant de postuler la précocité d'Œdipe, l'inconscient a été considéré comme étant attribué dès le départ, ainsi que l'intelligence, qui, bien que vouée au développement, était aussi susceptible de subir des inhibitions inconscientes durant l'enfance. Dans le sillage de cette matrice de la pensée analytique, l'idée d'une intelligence déjà donnée au niveau biologique passible de rester emprisonnée par des conflits dits affectifs s'est imposée dans le milieu psychopédagogique. Cependant, si nous suivons l'approche lacanienne, dans les temps de l'expérience spéculaire, l'émergence de l'*inconscient* réclame le *refoulement originaire* à l'intérieur du champ de la parole et du langage. Ce refoulement encore incomplet demande donc sa confirmation par la voie de la production d'un *Nom du Père*. Dans un premier temps, une partie de la libido de la pulsion orale – « mon bébé, laisse-moi t'alimenter ! » – est expulsée vers l'extérieur. Dans un deuxième temps, cette libido découpe à l'horizon l'autre spéculaire où ira s'installer l'aliénation de *l'infans* par la voie de *l'identification*. Le résultat de cette identification – la valeur phallique incestueuse du petit *sapiens* – doit, dans un troisième temps, tomber sous le refoulement car, dans le cas contraire, il n'y a pas de fondation de l'inconscient.

L'inconscient est l'assujettissement même à cette valeur incestueuse primordiale qui ne peut être sue. Le retour du désir refoulé, pour sa part, installe pour un sujet la possibilité de la genèse de l'intelligence. C'est pour cette raison que le sujet qui connaît est le même que celui qui désire. L'intelligence et le désir inconscient se fondent dans un même acte. En ce sens, je me distancie des oppositions classiques *raison/apetitio* et *intelligence structurelle/moteur énergétique affectif*.

---

[64] Par ailleurs, les *cognitivistes* de nos jours ignorent l'épistémologie génétique ou, le cas échéant, ils la considèrent déjà dépassée.

[65] Le *réel piagétien* reste si impossible d'être réabsorbé par les épistémès comme le *réel* de Lacan par le symbolique. Cependant, le réel piagétien n'a rien avoir évidement avec le sexuel.

Les connaissances sont plurielles et en rapport avec le monde physique, celui des lettres ou des conventions de la société, avec la logique mathématique parmi d'autres mondes du possible. Elles sont cumulables et articulées dans des ensembles chaque fois plus réversibles ; elles peuvent aussi être enseignées. Cependant, le savoir ne peut être qu'au singulier et constitue un autre ordre ou une dimension radicalement irréductible à n'importe lequel des mondes possibles. Le savoir renvoie au désir. Le désir est une question infinie, chiffrée dans le *nom propre* : *l'Autre*, que me veut-il ? Il ne s'agit pas d'une prétention plus ou moins volitive. Il est énigme à part entière, car il n'existe pas de savoir sur le désir. Le savoir est relatif au monde de l'impossible ou, en d'autres termes, le savoir *du* désir est le savoir de cette même impossibilité. Impossibilité, au vu de son caractère radicalement inconsciente, figurée aussi comme impossible inscription épistémique. Alors, le *savoir* n'est pas cumulable et n'est pas susceptible d'être enseigné – montré ou mis sous forme de signes – comme le peuvent être les *connaissances*.

La loi de composition interne à l'ordre du savoir est paradoxale. Il s'agit de vouloir savoir et ne pas vouloir savoir qu'on ne peut savoir qu'il n'y a pas de savoir sur le désir, comme disait Oscar Masotta (1979). D'ailleurs, prétendre toucher à l'essence de cette formule c'est expérimenter l'impossibilité de la saisir de façon claire et distincte. En somme, le désir fuit la raison par lui installée. Le savoir inconscient ne vise pas une reconstruction totalisante sans reste par la voie de l'*équilibration majorante*, c'est-à-dire qu'il ne fournit pas la dernière réponse au sujet du désir car, au cas où il serait satisfait, il ne serait alors plus désir. Au contraire, la loi produit un reste, une différence. Les zigzags de la loi du désir produisent des singularités dans l'histoire des épistèmes. Le désir introduit précisément une différence dans la *mission de l'idée*[66]. La singularité est impossible d'être réabsorbée. Elle est un simple trait qui désigne, sans toutefois signifier *un sujet* du désir.

Ma collègue de laboratoire Cristina Kupfer insiste sur l'idée qu'apprendre c'est apprendre avec quelqu'un[67]. Et bien, apprendre c'est apprendre de quelqu'un, retirer de ce quelqu'un, tirer, lui soutirer ce qui, en dernière instance, ne lui appartient pas car les épistèmes n'ont pas de patron. Toutefois, lorsqu'un adulte adresse la parole à un enfant, il se voit confronté à l'impossibilité de tout enseigner. Ce qui ne peut pas être comptabilisé, c'est ce qui anime l'« itération illimitée d'un acte », aux dires de Piaget et de Garcia (1983). Le témoignage parcimonieux de l'adulte sur cette impossibilité est paradoxalement ce qui incite l'enfant à offrir aussi son corps de jouissance pour que les épistèmes fassent mémoire à travers nous, sans nous. La preuve de ce que Freud a appelé *castration* : c'est précisément cela que l'enfant « appréhende » sans que l'adulte le lui ait enseigné, pour tout simplement l'ignorer. Au contraire, les connaissances susceptibles d'être enseignées ne peuvent

[66] Je fais ici référence à l'essai publié par Piaget à l'âge de vingt ans et intitulé *La mission de l'idée*. Lausanne : La Concorde, 1916. D'après Freud, l'idée, comme la pulsion n'ont aucune mission.
[67] Cf. *Educação para o futuro*. São Paulo : Escuta, 2011.

être simplement apprises, car elles doivent être reconstruites ; mais dans cette entreprise, l'enfant peut être éventuellement poussé à incorporer la fonction de l'ignorance de ce qui se montre paradoxalement sans pudeur.

Sans prétendre « articuler », « lier » ni « réduire » les développements de l'un à ceux de l'autre, il s'agit d'aller de Piaget à Freud sans oublier que tout pas franchi n'est pas sans conséquences. L'épistémologie génétique vise à expliquer la construction de nouveautés épistémiques qui, une fois émergées, se révèlent après-coup nécessaires et non contingentes. La nouveauté se définit par rapport aux épistèmes et, par conséquent, elle ne dit rien de l'implication subjective qui y est contenue. Cependant, le fait que la loi de composition des épistèmes ne soit pas réductible aux vicissitudes existentielles des penseurs, ne signifie pas pour autant que les hommes et les femmes ne sont pas impliqués le moment venu, en mettant à disposition la *jouissance* des *idées* afin qu'elles se structurent, sans, pour ce faire, avoir à demander ni notre avis, ni notre permission.

Alors, ce fut ainsi que, si je prétendais signaler la singularité impliquée subjectivement dans l'émergence de la nouveauté, c'est-à-dire ce qui, du sujet, ne cesse de ne pas se dire dans « l'itération illimitée d'un acte » épistémique, alors, je devais aller « de Piaget à Freud » et non l'inverse. J'étais persuadé que cette direction et ce sens rendent possible *un champ clinique à propos de l'apprentissage scolaire*, une fois que l'intervention *clinique sous transfert* aurait visé l'articulation des ordres de la *connaissance* et du *savoir*. Ce fut donc le chemin que je parcourus au commencement de ma carrière universitaire.

DE L'ILLUSION PSYCHOPÉDAGOGIQUE À LA PSYCHANALYSE DANS L'ÉDUCATION

Après avoir défendu ma thèse de doctorat, je n'étais pas sûr de quelle voie suivre mais, grâce à une conjonction favorable de facteurs, la maison d'édition *Editora Vozes*[68] publia ma thèse. Une fois les corrections achevées et le manuscrit livré, je décidai de visiter de nouveau Paris. J'étais parti une première fois avec mon sac à dos lorsque j'avais dix-neuf ans. J'avais alors traversé seul l'Atlantique, en sens inverse à celui de mes ancêtres qui avaient immigré en Argentine. À mon retour de ce premier voyage auquel j'avais consacré presque tout l'hiver 1980, je savais que je ne retournerais pas vivre chez mes parents, de même que je changerais mon cursus de droit au profit de la psychologie. De la même manière, au retour de ce second voyage à Paris, au début de l'année 1993, je pris la décision de partir pour le Brésil plutôt que de retourner dans mon Argentine natale. Mais, outre le fait d'être allé et revenu de Paris – « d'où les cigognes amènent les bébés » comme disait ma grand-mère quand j'étais tout petit –, je dois reconnaître l'impact qu'eut sur moi le premier stage – bien que bref – que j'effectuai à cette occasion à l'*École expérimentale de Bonneuil sur Marne*. Après le retour des exilés en Argentine et en particulier à l'université, il était courant de rencontrer des professionnels qui étaient passés par Bonneuil. De plus, comme la lecture de divers ouvrages de Maud Mannoni était obligatoire dans le cours de psychologie, tous les chemins ne me menèrent pas à Rome mais plutôt dans la banlieue de Paris.

Au retour de mon premier stage à l'*École de Bonneuil* en juillet 1994, je postulai au concours d'enseignement en psychologie au *Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação Dr. Gabriel Porto* [Centre d'Études en Recherches et Réhabilitation Dr Gabriel Porto] de la Faculté de Sciences Médicales de l'UNICAMP. Le champ d'action de ce centre, qui fonctionnait en interface avec les départements d'ophtalmologie, de phoniatrie et de neurologie de l'hôpital universitaire était vaste : soutien initial aux familles qui venaient d'apprendre le diagnostic de cécité ou de surdité de leurs enfants, soutien aux accidentés de la route avec des séquelles ophtalmiques, enseignement de la LIBRAS (langue des signes brésilienne), formation continue de professionnels dans le domaine du handicap, etc.

Peu de temps auparavant, j'avais publié un premier texte consacré aux expériences pédagogiques du médecin Jean Itard au début du XIX^{e} siècle. J'avais toujours en tête les commentaires de Maud Mannoni dans *Éducation impossible*, mais lors d'un voyage à Buenos Aires, je

[68] Actuellement, la seule maison d'édition centenaire au Brésil.

tombai par hasard chez un bouquiniste sur une traduction des fameux rapports sur l'éducation de l'enfant sauvage. Je décidai alors d'écrire un texte[69] à partir de la mémorable saga médico-morale pour une revue brésilienne de philosophie de l'éducation, dans lequel j'examinais les matrices constitutives de la pédagogie, en tant que science positive de l'éducation. Comme je l'ai expliqué dans la section précédente, je développai le même questionnement que lorsque je m'étais penché sur la réception des thèses piagétiennes au Brésil, qui avaient donné lieu à ladite pédagogie constructiviste dans les années 1990[70]. Ce texte inaugura une série de publications sur divers aspects en jeu dans les soins et l'éducation des enfants handicapés, série que je viens de clore provisoirement après vingt ans avec la proposition récente d'un article[71] pour la revue *Le Télémaque*.

C'est durant cette période que j'intégrai ce centre de l'UNICAMP, expérience que je terminai au bout de deux ans à l'issue d'un second et tout aussi décisif stage à l'école de Bonneuil, alors que j'étais inscrit cette fois dans un programme d'études postdoctorales grâce à une bourse du CNPq (hiver 1994-1995). C'est aussi à ce moment-là que je fus admis comme enseignant-chercheur au Département de philosophie et sciences de l'éducation de l'USP (1995), où je suis encore à l'heure actuelle.

Les deux passages par l'*École de Bonneuil* et la conclusion d'une longue analyse personnelle me permirent, au cours des années 1990, de m'installer au Brésil et de m'impliquer résolument dans un parcours singulier dans la psychanalyse. Peu à peu, je m'initiai à l'écoute des analysants qui parlaient portugais et à l'enseignement de la psychanalyse à l'université brésilienne. Déjà à l'UNICAMP, le défi était d'attirer l'attention des médecins, psychologues, orthophonistes et pédagogues spécialisés, sur le fait qu'au-delà de la cécité et la surdité, il s'agissait toujours, dans l'éducation et dans le traitement, de la reconnaissance d'*un sujet*. Cela a laissé des traces dans ma façon de m'adresser aux auditeurs et aux élèves lorsqu'il s'agit de parler de psychanalyse. Les textes publiés à l'époque essayaient d'élucider ce sur quoi porte la psychanalyse et abordaient le remaniement qu'elle pourrait opérer dans le champ médico-pédagogique des déficiences sensorielles.

En 1995, à un congrès de psychologie scolaire, je rencontrai la professeure Maria Cristina Kupfer de l'USP, ancienne stagiaire à l'*École de Bonneuil*, tout comme moi. Nous avons peu à peu ouvert divers fronts de travail commun à partir de son invitation à participer aux activités d'enseignement et de formation de la *Pré-escola Terapeûtica « Lugar de Vida »* qu'elle avait fondée depuis quelque temps. Au même moment, on avait ouvert un concours pour un poste de maître de conférences en psychologie dans le département de philosophie et sciences de l'éducation de l'USP.

---

[69] *O Legado Pedagógico de Jean Itard. A Pedagogia : Ciência ou Arte?* (1992).

[70] Cf. *Acerca da instrumentação prática do Construtivismo. A (Anti)Pedagogia Piagetiana : ciência ou arte?* (1992). *La (anti)Pedagogía piagetiana : ciencia o arte ?* (1995). *Piaget, los piagetianos y los otros* (1996). *A Inteligência Piagetiana* (1997). *Piaget : notas para una Teoria Construtivista da Inteligência* (1997) ; *Para ler De Piaget a Freud* (2010).

[71] *La condition naturelle d'orphelin et son spectre pédagogique : le mythique enfant sauvage* (2011), à paraître.

Je présentai sans hésitation ma candidature, bien décidé à laisser derrière moi le champ réduit et étriqué des soins et de l'éducation des ainsi nommées déficiences sensorielles.

Entre autres choses, Maria Cristina Kupfer et moi avons immédiatement intégré un groupe d'étude réunissant de nombreux collègues autour du psychanalyste Alfredo Jerusalinsky, centré sur la clinique avec les enfants ayant de graves problèmes de développement, et qui a fonctionné pendant quelques années. Nous avons fondé le périodique *Estilos da Clinica* et un peu plus tard, en 1998, nous avons créé le Laboratoire LEPSI, ouvrant ainsi un des espaces universitaires les plus actifs au Brésil dans les domaines de l'enseignement et de la recherche en *psychanalyse et éducation*.

J'ai ainsi contribué, dans la seconde moitié des années 1990, à l'élucidation de ce qui est reconnu au Brésil, grâce au travail pionnier de *Lugar da Vida*, comme l'*Éducation thérapeutique*, en tant que proposition clinique dans le champ de l'autisme et des psychoses infantiles. Cette proposition se situe dans le contexte d'une interrogation de l'algorithme de la pédagogie dite spécialisée[72] et, par extension, des *conditions mêmes de possibilité d'éducation pour un enfant*, en dépit du discours pédagogique hégémonique à caractère médico-psychologisant. La clef conceptuelle de ce travail fut la formulation de ce que j'ai nommé l'*illusion psychopédagogique*, qui, à son tour, me permit une autre lecture des références freudiennes à la pédagogie et à l'éducation, à partir du débat de C. Millot/M. Cifali autour de l'*application* de la psychanalyse dans les années 1980[73].

La réflexion de ces années se matérialisera dans la publication en 1999 du livre *Infância e ilusão (psico)pedagogica*. En même temps que l'ouvrage essayait d'encadrer conceptuellement l'expérience personnelle vécue en tant que stagiaire à *École de Bonneuil*, il permettait aussi d'interroger la pertinence et la portée de *l'application de la psychanalyse à l'éducation*. Ce livre fut également bien reçu, non seulement dans le milieu universitaire, mais aussi dans le circuit psychanalytique associatif. C'est ainsi que s'ouvrirent de nouvelles opportunités dans mon parcours professionnel et auxquelles la publication avait fini par aboutir.

Il y eut dans les années 1990 au Brésil, un mouvement intéressant pour un certain nombre d'analystes dont l'activité était remarquée, et qui décidèrent d'effectuer une thèse de master ou de doctorat. Ceci permit un dialogue fécond, ainsi que l'intégration dans l'enseignement supérieur de nombreux analystes jusque-là exclusivement engagés dans le mouvement associatif. D'ailleurs, la psychanalyse occupe aujourd'hui une position importante dans l'université brésilienne, étant donné

---

[72] C'est en particulier autour du débat « soins *versus* éducation » avec des enfants psychotiques et autistes, que Cristina Kupfer et moi-même avons trouvé des liens avec la pensée de Bernard Pechberty. Voir notamment Pechberty, B. (2007). « O debate entre o cuidado e a educação : práticas atuais ». *Estilos da Clinica* (USP), v. XII, n° 22, p. 14-25. Pechberty, B. ; Kupfer, M. C et de Lajonquière, L. (2010). « La scolarisation des enfants et des adolescents dits en situation de handicap mental au Brésil et en France : convergence des recherches ». *Cliopsy. Revue électronique (France)*, n° 4, p. 7-20.

[73] J'avais lu l'ouvrage de C. Millot, *Freud Anti-Pédagogue* pendant mes études de psychologie en Argentine. Cette lecture fut instructive parce que j'avais eu connaissance, alors que j'étais encore étudiant en droit, de l'*École de Summerhill* que Millot reprend précisément dans son livre. Ce ne fut cependant que beaucoup plus tard que je découvris celui de M. Cifali, *Freud pédagogue?*, et dont la lecture allait bouleverser ma perspective de travail.

le nombre d'analystes présents en tant qu'enseignants dans les domaines de la philosophie, des sciences de l'éducation, de la psychologie, de la psychiatrie, des études linguistiques et même des sciences sociales. J'ai été – et je continue d'être – directeur de recherches de certains d'entre eux et je participe régulièrement à des jurys d'examen de thèses soutenues par des psychanalystes.

Ce dialogue introduisit un nouveau questionnement et consolida l'intérêt pour d'autres thèmes comme, par exemple, les références que Freud lui-même avait faites à la pédagogie et à l'éducation, et auxquelles j'avais dédié un chapitre dans mon deuxième ouvrage. C'est dans ce contexte que je décidai d'envoyer un texte[74] comme résultat d'un premier approfondissement sur le sujet, aux États généraux de la psychanalyse qui eurent lieu à Paris en juillet 2000, afin d'alimenter le débat sur le « rapport de la psychanalyse au social et au politique ». Cette initiative en entraîna une autre pour un événement antérieur à celui-là, l'*Encontro Sul Americano dos Estados Gerais da Psicanálise* [Rencontre Sud-Américaine des états généraux de la psychanalyse] qui se déroula en novembre 1999 à São Paulo, et à laquelle je présentai une première communication[75] dans le but d'animer le débat local pour une participation future à l'événement, plus important, de Paris l'année suivante. À cette occasion et à ma propre surprise, je finis par m'impliquer dans un débat sur la thèse lacanienne à propos du « déclin de l'imago sociale du père » qui contribua avec le temps à délimiter un nouveau champ thématique – devenu central de nos jours – sur l'interrogation *des nouveaux rapports à l'enfant* ; interrogation qui sera abordée dans la dernière section de cette Note.

Cependant, après avoir ouvert ce débat il y a plus de dix ans et après l'avoir traité pendant plusieurs années, comme en attestent les diverses publications de toute cette période, je l'ai repris pendant mon séjour scientifique auprès de l'équipe ESSI-CIRCEFT entre 2009 et 2010. À l'époque, stimulé par les discussions avec mes collègues parisiens, j'eus l'opportunité de reprendre la lecture d'un texte que j'avais fini par « oublier », et que j'avais lu plus d'une décennie auparavant, à savoir celui de Nicole Mosconi sur le débat autour de *l'application* de la psychanalyse à l'éducation[76]. Cette lecture éclaira après-coup la réflexion que je construisais en filigrane sans le savoir depuis des années.

Enfin, toujours dans cette deuxième section de la Note de Synthèse, je traiterai de l'enseignement et de la transmission de la psychanalyse, en me concentrant sur mon orientation universitaire, dans le cadre de la formation des enseignants et de chercheurs en sciences de l'éducation.

---

[74] *Freud et l'éducation entre la politique et la psychanalyse*.

[75] *Freud, a educação e as ilusões pedagogicas* [Freud, l'éducation et les illusions pédagogiques].

[76] J'ai repris la lecture de *De l'application de la psychanalyse à l'éducation* (Mosconi, 1986) lors de ma participation à l'évaluation de la Note de Synthèse pour l'HDR de Philippe Chaussecourte qui en faisait une analyse. Cependant, la clef pour une lecture différente de cet essai survint lors d'un débat dans un cours auquel Laurence Gavarini m'avait invité comme discutant en février 2010.

L'école de Bonneuil, le *Lugar de Vida* à São Paulo et la psychanalyse

1992

O Legado Pedagógico de Jean Itard. A Pedagogia : Ciência ou Arte?
[*L'héritage pédagogique de Jean Itard. La pédagogie : science ou art?*]
Educação e Filosofia (UFU). v. 6, n° 12, p. 37-51.

1993

Uma Introdução à Psicanálise em 5 Lições
[*Une introduction à la Psychanalyse en cinq leçons*]
PsicoPedagogia (Associação Brasileira de PsicoPedagogia). n° 27, p. 11-18.

1994

Deficiências Sensoriais e Subjetividade. Notas críticas à ideologia reabilitadora
[*Déficiences sensorielles et subjectivité. Notes critiques à propos de la réadaptation fonctionnelle*]
Educação e Sociedade (CEDES). v. 15, n° 48, p. 304-325.

1994

Epistemologia e Psicanálise : O estatuto do sujeito
[*Épistémologie et psychanalyse : le statut du sujet*]
Percurso (São Paulo). *Revista de Psicanálise*. n° 13, p. 57-63.

Deficiências Sensoriais, Subjetividade e Reabilitação. Notas para uma resignificação
[*Déficiences sensorielles, subjectivité et réadaptation. Notes pour un remaniement conceptuel*]
Horizontes (Bragança Paulista). v. 12, n° 2, p. 61-77.

1996
A criança, "sua" (in)disciplina e a psicanálise
[L'enfant, « son » indiscipline et la psychanalyse]
In : AQUINO, J. G. (dir.) *Indisciplina na Escola,* São Paulo : Editora Summus, p. 25-37.

1997

A Escolarização de Crianças com Distúrbios Globais do Desenvolvimento.
[*La scolarisation des enfants atteints de troubles du développement global*]
Estilos da Clínica (USP). v. 2, n° 3, p. 116-129.

1998

A Psicanálise, a Educação e a Escola de Bonneuil. A lembrança de Maud Mannoni
[*La psychanalyse, l'éducation et l'École expérimentale de Bonneuil. En hommage à Maud Mannoni*]
Estilos da Clínica (USP). v. 3, n° 4, p. 65-79.

DE LAJONQUIERE, L. et SCAGLIOLA, R.,
Conversando Sobre Bonneuil. Entrevistas A Maud Mannoni, M-J. Lérès e L. Benvenutti
[*A propos de Bonneuil. Entretiens avec Maud Mannoni, M-J Lérès et L. Benvenutti*]
Estilos da Clínica (USP). v. 3, n° 4, p. 20-40.
1999

Infância e Ilusão (psico)Pedagógica. Escritos de Psicanálise e Educação
[*Enfance et Illusion (psycho)pédagogique. Écrits de Psychanalyse et d'Éducation*]
Petrópolis : Editora Vozes, 204 pages.

2000

Itard victor! Ou do que não deve ser feito na Educação das crianças
[*Itard victor! Ce que l'on ne doit pas faire dans l'éducation des enfants*]
In : BANKS-LEITE, L. et GALVAO, I. (dir.) *A Educação de um Selvagem : sobre as experiências de Jean Itard*, São Paulo : Cortez, p. 105-122.

2001

Dos notas psicoanalíticas sobre los niños con necesidades educativas especiales
[*Deux notes psychanalytiques sur les enfants ayant des besoins éducatifs particuliers*]
Cuaderno de Pedagogía Rosario, v. IV, n° 9, p. 119-130.

Duas notas psicanalíticas sobre as crianças com necessidades educativas especiais
[*Deux notes psychanalytiques sur les enfants ayant des besoins éducatifs particuliers*]
Pro-Posições (Unicamp). v. 12, n° 13, p. 47-59.

2010

De cozinheiro e de louco tudo mundo tem um pouco : a cozinha com crianças especiais
[*On a tous un petit quelque chose du cuisinier et du fou : l'atelier de cuisine avec des enfants dits handicapés*]
In : KUPFER, M-C. et NOYA-PINTO, F. (dir.). *Lugar de Vida 20 anos. Exercícios de Educação Terapêutica*, p. 145-154. São Paulo : Editora Escuta et FAPESP.

PECHBERTY, B. ; KUPFER, M. C. et DE LAJONQUIERE, L.,
La scolarisation des enfants et des adolescents dits en situation de handicap mental au Brésil et en France : convergence des recherches.
Cliopsy. Revue électronique (France), n° 4, p. 7-20.

2011

La condition naturelle d'orphelin et son spectre pédagogique : le mythique enfant sauvage
Le Télémaque (Caen), numéro 40 dédié aux mythes en éducation, parution prévue novembre.

De nos jours, le fait est que les savoirs psycho-didactiques, toujours cautionnés à la marge par l'idéologie de la médicalisation du quotidien, jouissent d'un immense prestige dans le champ éducatif. On fait appel aux psychologies et à leurs professionnels pour permettre, soit la création et l'application de tests visant à formuler des pronostics éducatifs et à émettre des avis autorisés justifiant les échecs scolaires individuels, soit la programmation à grande échelle de didactiques d'enseignement, supposées être de plus en plus efficaces puisque toujours considérées comme « naturelles ». On croit ainsi que le succès de l'éducation dépend de psychologies plus ou moins « pures » et/ou « appliquées » puisqu'elles garantiraient ladite *adéquation naturelle* entre, d'un côté, les diverses *capacités cognitivo-affectives* des enfants et, de l'autre, la rationalité didactique des *interventions pédagogiques*.

Dans plusieurs pays – et de façon très particulière au Brésil, pour une série de raisons liées à l'histoire politique du processus de scolarisation de la société[77] – ce postulat psychopédagogique (l'affirmation d'une adéquation dite naturelle) justifie des réformes pédagogiques diverses qui visent à ajuster toujours un peu plus les contenus et la modalité d'enseignement, ce qui génère ainsi l'expansion d'un réseau de professionnels – psychologues scolaires, consultants scientifiques, etc. – dont les interventions sont supposées garantir l'efficacité éducative de l'intervention pédagogique des instituteurs. En somme, nous assistons à la psychologisation de la vie quotidienne auprès des enfants et notamment de la vie scolaire.

Évidemment, dans les pays latino-américains, en proie à une espèce de marasme scolaire, l'impérialisme psychopédagogique croît délibérément et explicitement au nom du renversement de ce cadre grâce à de simples innovations didactiques. En outre, cette expansion dérive du fait que la thèse de l'adéquation naturelle est considérée comme la clef du bonheur spirituel des enfants, puisqu'elle permettrait d'éliminer la part d'effort subjectif ou de travail psychique de la part de l'enfant impliqué dans tout *acte éducatif* qui se respecte.

La place privilégiée que la thèse de l'adéquation a acquise implique la consolidation de ce que j'ai appelé dans les années quatre-vingt-dix le *discours (psycho)pédagogique hégémonique*. Il produit des effets variés. D'un côté, il masque la dimension politique dudit échec scolaire et, de l'autre, il contribue à l'aggravation du cadre puisque les innovations pédagogiques qui en découlent impliquent, indépendamment de la bonne volonté, le démontage du *dispositif symbolique* inhérent à l'*acte éducatif*. Dans ce sens, la subversion de cette logique de penser l'éducation, ou si l'on préfère, la vie auprès des enfants, s'impose.

Sur ce point, je me permets de signaler que Maud Mannoni a dédié sa vie à critiquer la médico-psychologisation généralisée de l'enfance et de l'éducation – que ce soit dans sa version pédagogique « autoritaire » ou « démocratique »[78]. Plus encore, elle a réussi à réunir autour d'elle un groupe de personnes disposées à soutenir l'invention de l'*École Expérimentale de Bonneuil-sur-Marne*. L'école fut fondée à la fin des années soixante comme « un lieu pour vivre ». C'est-à-dire pour offrir une chance de vie aux enfants auxquels le discours (psycho)pédagogique hégémonique, tenant lieu de *mythe mortifère*, n'offre d'autre option que de se résigner à l'exclusion sociale (Mannoni, 1973).

Comme toute chose dans la vie, Bonneuil aussi a ses antécédents. Mannoni elle-même avait relu, dès le début, toute une série de réflexions et d'expériences comme des sortes de précurseurs à l'émergence de Bonneuil. Toutes ont quelque chose en commun : la subversion des différents

---

[77] Voir mes textes : *Para ler de Piaget a Freud* (2011); *Mortal letters, orphan lives. Or from the (psycho)Pedagogy in Brazilian Education Nowadays* (2002); *Três notas e um epilogo sobre Escola, Escrita e Inclusão* (2011).

[78] J'ai spécialement traité cette supposée opposition à l'intérieur du champ pédagogique dans l'article *A criança, "sua" (in)disciplina e a psicanálise* (1996), et plus récemment dans le chapitre « As disjuntivas e versões da pedagogia » in *Figuras do Infantil* (2010).

aspects des idéaux pédagogiques modernes. Elle s'est ainsi réclamée aussi bien de l'aventure au-delà de tout didactisme pédagogique de Makarenko, que de celle d'Alexander S. Neill ; de la réfutation du mythe de l'enfance inhérente à l'expérience de Barbiana ; de la critique contre la scolarisation de la réalité sociale d'Illich ; du désir de Marx de combiner éducation et travail productif ; enfin, de la disposition d'un Freinet d'être à l'écoute du désir des enfants de participer à la vie de la *polis*. Toutefois ces références, plus ou moins distantes entre elles dans le temps et qui appartiennent à des registres de réflexion et d'expérience divers, n'épuisent pas Bonneuil. En effet, s'il n'en avait pas été ainsi, l'expérience se serait dissipée comme ce fut le cas de ces mêmes références. Ce qui permit de mettre en œuvre une différence de nature, que toutes maintiennent entre elles et ce, de telle sorte que quelque chose de radicalement autre ait pu venir s'installer, fut le recours *sui generis* par l'équipe à la psychanalyse.

En ce sens, l'*École Expérimentale de Bonneuil*-nous rappelle non seulement l'impératif, mais également la possibilité pour l'éducation, en dépit des idées (psycho)pédagogiques de nos jours, de laisser une place béante au *désir*. Voilà le seul pari capable de permettre *une éducation*, même si l'impossibilité elle-même se niche à l'intérieur de *l'Éducation*. Il va de soi sur ce point, que Maud Mannoni honorait Sigmund Freud comme je vais essayer de le montrer plus tard.

****

Les enfants qui fréquentent l'école de Bonneuil ainsi que le *Lugar de Vida*[79] à São Paulo sont en proie à des *difficultés psychiques*, autrement dit, ils sont en difficulté lorsqu'ils doivent se positionner par rapport au désir qui sous-tend le lien social. Ils n'ont pas besoin qu'on leur propose un éventail plus ou moins varié pour combler des « besoins éducatifs », comme on le suppose actuellement en pédagogie. Comme n'importe quel enfant, ils réclament *une éducation* ; en d'autres termes, ils veulent que le monde adulte leur accorde la possibilité d'expérimenter l'*usufruit du désir*. L'éducation doit alors se donner pour but de reprendre le processus d'émergence du désir. Elle est « thérapeutique » selon Kupfer (2000), parce qu'elle vise la reprise du développement d'un processus fragile et ouvert à la surdétermination, et dont l'interruption pourrait entraîner la folie pour un enfant.

Le caractère thérapeutique de toute éducation permet à l'enfant de conquérir pour lui-même un lieu symbolique ouvert au désir dans le lien social. Les qualificatifs *infans* ou *adulte* de notre existence ne dérivent pas d'une prétendue position évolutive sur une ligne de développement psychobiologique, ce dernier étant considéré comme normal, mais de la prise de position en tant que *sujet* en relation à la *loi du désir*. L'éducation permet de *refouler* l'infantilisme pulsionnel, qu'elle instaure

[79] Voir notamment Kupfer, M. C. *Educação para o futuro*, São Paulo : Escuta, 2000 ; Kupfer, M. C. (dir.) *Psicanalise com crianças: clinica e pesquisa*. São Paulo : FAPESP/Escuta, 2008 ; Kupfer, M. C. et Noya Pinto, F. S. C., *Lugar de Vida, vinte anos depois. Exercicios de educação terapêutica*. São Paulo : FAPESP/Escuta, 2010.

elle-même à mesure qu'elle dédouble le désir en cause dans l'acte éducatif grâce au *refoulement*. De cette manière, elle permet une défense contre l'abîme de la jouissance. En termes freudiens, le désir résulte d'une opération de défense contre la satisfaction totale des pulsions.

L'arrivée au monde d'un enfant implique l'attribution d'une position d'objet par rapport aux autres. Le mot *infans* exprime l'attribut privé de parole, c'est-à-dire, à la merci des ordres des autres. L'éducation donne à l'enfant la possibilité d'habiter, dans une autre position, le champ de la parole et du langage, et par là, de *faire usage* de la parole en son nom. Autrement dit, elle fait en sorte que la parole des autres – de l'Autre – puisse fonctionner paradoxalement comme étant « la sienne propre » dans le lien social.

Les ordres que l'enfant reçoit des autres ne reviennent qu'à exiger inconsciemment qu'il s'offre comme objet. Toute mère – cet être primordial qui incarne l'Autre pour un enfant – inaugure une série de demandes quand elle réclame de « son bébé » qu'il se laisse alimenter par elle. Cependant, afin qu'il ait une chance de devenir autre chose qu'une oie réduite à être transformée en foie gras, ces demandes doivent être métaphorisées. La métaphore entraîne une substitution et, par conséquent, la situation exige que l'enfant, au lieu de s'offrir comme objet, puisse donner à l'Autre autre chose à la place. Ce qui est proposé en échange de l'être lui-même, qui pourra ainsi devenir « son » corps, est le résultat de cette même opération de substitution.

Toute métaphore produit une signification nouvelle auparavant inexistante. La production d'une signification défend l'enfant contre la jouissance de l'Autre. Il s'agit, en termes imaginaires, de faire en sorte que l'enfant puisse se dire quelque chose comme « ce grand-là ne veut pas mon être intime mais autre chose… peut-être que je grandisse, et pour cela je dois m'alimenter ». La production de la métaphore présuppose deux éléments, l'un devant survenir à la place de l'autre et donc s'y substituer. La matière première du *savoir* devant être produit par la métaphore, se trouve dans le champ de l'Autre. En clair, l'autre qui fait la demande visant à l'objectivation en ultime instance, fait simultanément don de fragments de savoir – *les signifiants* – afin qu'un enfant produise une signification autre que celle primaire et psychotique.

L'Autre, même s'il sollicite de l'enfant qu'il s'offre comme objet de jouissance, fait également don des clefs signifiantes permettant de produire un savoir – rempart contre la demande primaire. En somme, l'adulte dément ou relativise sa propre demande. Il dit une chose mais en dit aussi une autre, produisant ainsi une sorte de *dénégation* de la demande. Il se pose alors la question de savoir ce que veut cet Autre. Donc, cette opération de dénégation réactualise le désir.

La dénégation inconsciente de la demande permet à l'enfant de considérer que celle-ci le concerne en tant que sujet ou, autrement dit, que la demande lui confère le respect – le statut – d'un *sujet* et non d'un *objet*. Néanmoins, quand l'opération de défense face à la demande n'a que peu de

succès, l'enfant reste à la merci d'un vide radical de signification. Cette absence de signification qui se profile, face à l'impossibilité d'agencer une réponse – qui serait toujours partielle – à la question du désir, précipite l'enfant dans le silence des pulsions. Le désir est l'effet de la défense réussie, mais si l'enfant ne parvient pas à se maintenir sur le terrain où se déroulent ses demi-vérités – significations plus ou moins manquantes –, il court le risque d'être aspiré par le vide du savoir. En d'autres termes, l'enfant a des difficultés lorsqu'il tente de refouler l'impossibilité de l'existence d'un savoir sur le désir. La *forclusion* de ce processus – au lieu du *refoulement* métaphorique – projette donc l'enfant hors du lien social.

À la dénégation adulte qui abrite le désir, correspond le *refoulement*, de la part de l'enfant, de la possibilité d'une absence de réponse substitutive à la demande, c'est-à-dire, de l'impossibilité qu'il y ait, justement, un *savoir* sur le désir de l'Autre. Ainsi, l'*infans* se retrouve divisé entre, d'un côté, l'insistance psychique d'un savoir sur la demande et, de l'autre, le fait qu'il n'y ait aucun savoir total sur elle, qu'il y ait toujours un reste sans signification – le *désir*. Cette division psychique prend la forme d'un paradoxe. Pour paraphraser Oscar Masotta (1979), il conviendrait de dire que l'enfant veut tout autant en savoir sur le désir qu'il ne veut pas savoir que l'on ne peut pas savoir qu'il n'y a pas de savoir sur le désir, qui s'ébauche en marge de toute demande. À mesure que ce paradoxe s'installe chez l'*infans*, il fait de lui un enfant sujet à un savoir qui n'est pas su, ou à un savoir qui rend impossible la réintégration en soi, d'un reste refoulé au cœur de cette béance discursive que l'on appelle l'*inconscient*.

Ce reste de savoir insu – l'inconscient – vient nourrir la supposition qu'au moins quelqu'un le possède, c'est-à-dire qu'il existe un Père qui saurait quelque chose du *désir* de l'Autre. En somme, le Père est l'envers du refoulement du savoir qui installe l'opération d'un *sujet du désir* chez l'enfant. Si ce Père détient ce reste, effet de la substitution défensive face à la demande de l'Autre, alors, il convient d'affirmer que, dans l'ensemble des métaphores, il y en a une qui est mise en relief – la *métaphore paternelle*. Ce relief ou l'existence de cette métaphore principale donne une consistance au champ de significations dans lequel l'enfant commence à trouver une place en tant que sujet. La métaphore paternelle dessine une voie principale autour de laquelle s'ordonne l'ensemble, et ainsi s'« ordonne » la vie pour un enfant dans le monde.

La métaphore paternelle est non seulement sujette à subir des vicissitudes, mais peut également finir dans une impasse. Alors que les vicissitudes de l'inscription de ce signifiant paternel – le *Nom-du-Père* – assujettissent l'enfant aux avatars propres à la fabrication d'une *névrose* infantile plus ou moins fertile, l'impasse peut fort bien le projeter vers l'*autisme* ou les *psychoses*[80].

[80] Selon Jerusalinsky (1993), l'autisme est l'effet de l'*exclusion* de l'inscription du signifiant principal ; en revanche, l'assujettissement de l'enfant dans le champ des psychoses résulte de la *forclusion* de l'opération métaphorique. Cependant, comme le souligne Vanier (1999), il ne faut pas oublier que dans l'autisme, il y a toujours une opération minimale

La *forclusion* de la métaphore paternelle implique une impasse éducative, c'est-à-dire, l'impossibilité pour l'enfant de prendre place dans un processus de conquête d'un lieu à partir duquel le désir lui soit possible. La direction du traitement – que l'on nomme *Éducation Thérapeutique* au *Lugar de Vida* – impliquerait une sorte de reprise de ce processus d'éducation primordiale. Une éducation a lieu tant qu'elle garde de la proportionnalité avec la réinscription de la proportion paternelle, alors que l'*éducation pervertie* dont parlait Mannoni (1973) est celle qui précisément ne fait pas métaphore.

De cette manière, une éducation ne se développe pas en fonction d'une supposée *adéquation* de l'intervention aux, tout autant supposées, besoins infantiles. L'idée d'adéquation dite naturelle leurre l'irréductible reste de proportion éducative entre l'enfant et l'adulte – *l'infantile* dont parlait Freud. Autrement dit, elle nie le fait qu'il n'y a pas de rapport adulte/enfant. En effet, *une* éducation se profile en dépit de l'impossibilité de suturer un reste d'infantilisme pulsionnel, c'est-à-dire, en dépit de l'impossibilité d'une éducation dite « naturellement adéquate » ou sans défaut.

****

Toute personne ayant passé un certain temps à Bonneuil est consciente que les activités proprement *scolaires* ne constituent qu'une partie de cette *école expérimentale*. Plus encore, elle est persuadée que dans chaque patate épluchée ou chaque pomme cueillie, dans chaque pièce de théâtre mise en scène dans une salle de la ville, dans chaque train qu'un adolescent prend seul, malgré la préoccupation de l'adulte qui lui dit au revoir sur le quai, enfin dans chaque *causette* matinale, il y a une part d'*éducation*. Néanmoins, cette personne peut fort bien continuer de s'interroger quant à la *présence de la psychanalyse au cœur de l'expérience*. Cette question touche justement au cœur de Bonneuil en tant qu'expérience d'éducation, dans le contexte non seulement d'une analyse du discours (psycho)pédagogique hégémonique, mais aussi du débat quant aux conditions de possibilité de l'*application de la psychanalyse*.

Dans *Éducation Impossible* (1973), Mannoni soutient que : « le paradoxe de Bonneuil est qu'on n'y fait pas de la psychanalyse... mais tout ce qui s'y fait est fondé rigoureusement sur la psychanalyse – celle-ci ne venant pas comme une technique d'appoint mais bien comme une subversion d'un savoir et d'une pratique ». C'est-à-dire que, bien que des traitements analytiques ne soient pas

---

d'embrayage d'une première marque de l'expérience de langage et de jouissance mère/bébé, expérience contre laquelle précisément l'autiste entend se protéger en prenant ses distances. D'autre part, la forclusion implique une inscription via la substitution signifiante qui ne produit pas de différence passible de suivre une signification ordonnatrice des restes – elle exige sa propre répétition. La forclusion de la métaphore en fait une pseudo-métaphore, car la substitution n'implique pas le *refoulement* différentiel d'un signifiant, mais la *répétition* de celui-ci sur un même niveau – et, donc, dans le Réel. La répétition du signifiant qui était advenu au sujet n'inverse pas la demande de l'Autre qui était à son origine. Ainsi, alors que pour l'autisme, l'exclusion jette l'enfant dans le mutisme pulsionnel, la forclusion n'empêche pas qu'il soit traversé par la demande de l'Autre et, donc, qu'il finisse « par répondre » à celle-ci d'une manière directe avec « son » corps hyperactif ou « sa » parole écholalique.

développés à l'école et que la psychanalyse n'y intervienne pas comme une technique auxiliaire (appoint pédagogique ?), ce qui s'y fait se base rigoureusement sur elle, et cette base est de l'ordre d'une subversion. En principe, cela apparaît comme une contradiction, mais Mannoni elle-même a signalé, peu de temps après l'ouverture de Bonneuil, qu'il s'agissait à peine d'un paradoxe – qui s'est avéré fertile de nos jours. Ainsi, l'on pourrait poser le problème en ces autres termes : dans cette école expérimentale, la psychanalyse est présente par son *absence*.

La psychanalyse est très souvent présentée, et dans une plus ou moins grande mesure, sous une forme *positive* au-delà des frontières établies de la cure. Tantôt utilisée comme champ d'où pourraient s'extraire des concepts et des démarches à *appliquer* dans l'éducation, tantôt comme une théorie capable d'élucider à différents niveaux la *pratique pédagogique* envers laquelle elle maintient toutefois un rapport d'extériorité. À l'*École de Bonneuil*, la psychanalyse se présente de façon *négative* : elle est insérée au cœur même d'une *praxis éducative*[81], de manière à permettre sa propre subversion comme je vais essayer de le démontrer dans les pages suivantes.

À quel titre la psychanalyse se présente-t-elle *sui generis* dans le quotidien de Bonneuil ? Pour Mannoni (1973), c'est à titre de « repère » ou de possibilité d'« éclairage », comme elle l'a affirmé dans *Bonneuil, seize ans plus tard* (1986). Dans ce sens, la présence de la psychanalyse à Bonneuil définit un mode de connexion interdisciplinaire dans laquelle, l'un n'illumine – soustrait aux ténèbres – ni ne fournit, en positif, d'informations ou de connaissances à l'autre. Autrement dit, la psychanalyse n'est pas présente dans le but de fournir explicitement de clarté ou rationalité à l'éducation, grâce à l'attribution *a priori* d'objectifs ou de finalités thérapeutiques et/ou pédagogiques ; ou, si l'on préfère, à Bonneuil, la lumière contenue dans son *éclairage* finit par s'avérer un peu ténue.

Combien de fois Mannoni n'a-t-elle pas affirmé qu'on ne cherche pas à y fournir des « soins thérapeutiques », qu'ils soient analytiques ou non. Dans *Un Lieu pour Vivre* (1976) elle rappelle que :

> « Avoir bénéficié d'une analyse personnelle, ne signifie pas devenir analyste ni avoir à se présenter à l'enfant en tant qu'analyste – car cela non plus n'est pas désirable. *L'enfant a besoin de vivre avec des personnes* qui « parlent nature », pour s'exprimer comme l'une d'elles, c'est-à-dire qu'il y a besoin d'adultes qui, en fonction de leurs caractéristiques propres, sachent trouver les mots pour répondre à l'angoisse, à la peur, à la haine. Ces mots ne s'apprennent pas sur les bancs de l'école. Il n'est possible de les inventer qu'à partir du propre drame personnel » (p. 193).
>
> « Vivre avec un enfant une vie quotidienne et vulgaire semble être une prouesse dont personne n'est capable. Dans le rapport qui s'établit au travers des choses triviales de la vie – choix de la patate, etc. – l'enfant interroge les signes de l'adulte. Or, nous voilà face à un autre type de difficulté : s'il est désirable – dans l'ensemble – que les adultes soient analysés, *il est absolument néfaste qu'ils se conduisent* comme des analystes (*comme des spécialistes*) » (p. 247).

[81] Je reprends la réflexion de Francis Imbert (1985) sur la *praxis* mais je préfère insister sur la substitution du terme pédagogie par éducation.

Ce qu'elle confirme lors d'un colloque en 1984 à l'Université de Paris VII, autour du thème *L'institution soignante* : « La thérapeutique a lieu comme effet d'un style de vie... Il ne s'agit pas de rééducation ou de *soins*, dans le sens compris par les structures médico-psychopédagogiques. Il s'agit d'éducation » (1985a).

À l'*École de Bonneuil*, on ne vise donc pas l'administration de soins, mais « l'encadrement tient lieu de subsistance au sujet, et ouvre sur des projets concrets » (Mannoni, 1986) comme, par exemple, lire, faire ses comptes, apprendre un métier quelconque, faire de la musique, participer à un atelier de marionnettes, écouter un conte ou simplement choisir des patates appétissantes. En somme, Bonneuil est pensée comme une expérience éducative où la psychanalyse est radicalement absente en tant que spécialité savante et que discours expert.

Il reste cependant à élucider la raison du dénommé *éclairage psychanalytique*.

À l'occasion d'un entretien accordé à Gérard Miller en 1976, Mannoni – expliquant comment est né Bonneuil – énumère les vicissitudes vécues dans son expérience auprès d'adultes schizophrènes dans un hôpital de Bruxelles pour conclure que : « l'analyse m'a permis de m'orienter ». À une autre occasion, répondant à Cristina Kupfer qui lui demandait où était la différence entre ce qui se fait dans son école et ce que réalisaient d'autres personnes : « la différence est dans son *éclairage psychanalytique* qui nous oriente et nous aide à inventer » (1992 :60).

Il semblerait que la psychanalyse permette de s'orienter dans un processus d'invention ; d'où la raison de sa présence, puisque le but n'est autre que de simplement parvenir à soutenir le processus de réinvention permanente d'un style de vie quotidien avec les enfants.

C'est d'ailleurs ce compromis *éthique* avec l'invention qui tient lieu de marque déposée institutionnelle :

> « *Expérimental* doit être compris au sens de ce que Bonneuil n'est pas le lieu d'application d'une réglementation traditionnelle, mais plutôt un lieu où toute chose peut surgir à partir du *lieu laissé vacant pour l'imprévu* » (1976 :46).
> « La notion d'*institution éclatée*, que nous avons introduite, vise à tirer parti de tout *insolite* qui surgit » (1973 :83).
> « Pour l'analyste, l'éducation ne doit pas fonctionner à l'aveuglette (en se contentant, par exemple, de l'acquisition d'automatismes) mais *créer un lieu pour le désir et ouvrir sur des possibilités d'invention permanente* » (1985b :72).

Toutefois, le rapport entre la psychanalyse et l'invention permanente reste encore obscur. En effet, la référence à la psychanalyse ne détermine pas *a priori* ce qui doit être fait dans le champ des activités concrètes, incessamment recréées ; c'est-à-dire qu'elle n'est pas présente en positif, mais en négatif. Ainsi, « l'inventé » ne serait pas le résultat d'un savoir psychanalytique *sur* une praxis éducationnelle, et donc passible d'être accumulé sous la forme d'une théorisation pédagogique (dite « traditionnelle » ou « progressiste »), mais d'un *savoir s'y orienter*. Ce savoir s'orienter dans l'éducation

que permet la psychanalyse est inhérent à sa propre *présence en négatif*, car, dans le cas contraire, ce qui est à l'ordre du jour à Bonneuil perdrait précisément son statut éducatif, à savoir, sa possibilité d'articuler les « effets formatifs de la castration symbolique » contenus dans « un style de vie » (Mannoni, 1985a).

Néanmoins, comment est-il possible que quelque chose soit et ne soit pas présent ? Quand il s'agit de la psychanalyse, l'on doit comprendre par *présence en négatif* le fait qu'elle mette en fonctionnement dans le contexte éducatif une espèce de *négativité* qui vient jouer le rôle d'antidote efficace contre les très fameux vœux psychopédagogiques. La négativité ne peut être saisie que par opposition. Dans le cas qui nous intéresse, la négativité que la psychanalyse introduit au sein de l'éducation se définit par opposition aux idées médico-psychopédagogiques, comme dirait Mannoni, en d'autres termes, par opposition au *discours (psycho)pédagogique hégémonique*, pour reprendre mon expression. Ce qui se *négativise* ainsi est, au contraire, cela même que les idées psychopédagogiques *positivisent* par définition, c'est-à-dire l'enfance et son enfant. La *positivisation de l'enfance* est l'effet inévitable des théorisations psychologiques sur ce qui est défini comme développement cognitivo-affectif des enfants. Les savoirs psychologiques *sur l'enfant* idéalisent un enfant dans un état dit naturel – « L'Enfant » – qui vient à fonctionner comme référence d'action au sein de la vie quotidienne en compagnie des enfants. Cet *enfant-idéal-naturel* entraîne la perte de références que la présence en négatif de la psychanalyse permet, au contraire, de faire ressortir. Bref, la *négativisation* opérée par la psychanalyse n'est autre que la *démystification* de l'enfance de la pédagogie moderne et de la psychologie.

La psychanalyse ne dit pas en positif à l'adulte ce qu'il doit faire auprès de l'enfant mais plutôt ce qu'il ne faut jamais faire[82] – justifier son action au nom d'un quelconque *bien-être* de L'Enfant – au risque que l'éducation ne puisse que difficilement avoir lieu, selon la formule que j'ai proposée dans *Infância et ilusão* (1999). Ainsi, la psychanalyse n'est pas convoquée à Bonneuil pour protéger l'adulte du retour du refoulé dans l'éducation – *l'infantile* –, en s'interposant entre un adulte et un enfant. Elle s'interpose, au contraire, entre l'éducation et les *idées psychopédagogiques* hégémoniques actuelles, de manière à laisser ouverte la possibilité d'éviter que les *imprévus* dans la relation éducative – le manque de rapport adulte/enfant comme je le développerai plus tard – ne se transforme en *incident pédagogique*.

La psychanalyse permet alors le développement du processus métaphorique éducatif puisqu'elle maintient ouverte l'implication subjective des adultes auprès des enfants. Toutefois, le discours (psycho)pédagogique hégémonique, en s'articulant comme un savoir *a priori* conclusif *sur* l'enfance et sur le rapport adulte/enfant, rend impossible *une* éducation pour *un* enfant.

---

[82] Thèse développée dans mes textes dédiés à l'expérience médico-pédagogique du Dr Jean Itard et particulièrement repris dans *Figuras do Infantil* (2010).

Je suis finalement persuadé que la psychanalyse permet d'introduire une disjonction entre l'*éducation* et la *(psycho)pédagogie moderne* et cette idée n'a eu de cesse d'influer sur ma réflexion.

***

L'*Atelier de Cuisine* à Lugar de Vida a été lancé en 2004 sous ma coordination et sa mise en place à *Lugar de Vida* était un des objectifs du projet FAPESP *Lecture de la constitution et de la psychopathologie du lien social au moyen d'indicateurs cliniques : une approche multidisciplinaire traversée par la psychanalyse*, sous la coordination générale de Cristina Kupfer. Malgré notre étroite collaboration depuis 1996, ce n'est qu'entre 2004 et 2008 que j'ai régulièrement dirigé un atelier dont j'avais d'ailleurs suggéré la création[83]. Ma coordination, de même que ma participation aux activités quotidiennes de *Lugar Vida,* a cessé avec la clôture de ce grand projet thématique. À partir de 2008, j'ai lancé le *Projet Pia* avec des enfants issus d'un quartier populaire de São Paulo, déplaçant ainsi l'accent de l'éducation thérapeutique vers l'éducation d'enfants *ordinaires*. Cependant, la *cuisine* continue de fonctionner.

Les enfants qui ont participé à l'ouverture de la *cuisine* ne fréquentaient pas *Lugar de Vida* tous les jours[84]. Par ailleurs, ils ne suivaient pas tous un même parcours clinique au sein de l'institution. Jusqu'à la mise en place de cet atelier, bien que de nombreux enfants participassent déjà à des pique-niques en plein air et fêtassent leurs anniversaires, ils ne participaient pas à la préparation à proprement parler du déjeuner ou du goûter, de même qu'ils ne « s'asseyaient pas à table » avec les adultes pour prendre leurs repas.

Les raisons de l'ouverture de ce nouvel atelier n'étaient à l'époque pas tout à fait claires ni distinctes pour son équipe initiale. En principe, on aurait pu voir cela comme le signe d'une certaine ingénuité professionnelle. Toutefois, le fait que l'idée de cuisine ait émergé sans grande « certitude scientifique » et qu'elle ait rassemblé un petit groupe d'adultes ne fut pas sans conséquences pour les enfants ou pour le développement même de l'atelier au sein du dispositif spécifique de *Lugar de Vida*. Pour autant, il est évident que l'idée ne s'est pas non plus imposée par hasard. En effet, divers membres de l'équipe*,* et en particulier de la *cuisine* justement, avaient été stagiaires étrangers à

---

[83] Nous avons développé une forme de travail qui présuppose un dialogue et un débat permanents dans le cadre du LEPSI, mais pas nécessairement la participation constante aux mêmes projets et activités. La direction exclusive de *Lugar de Vida* revient à Mme Kupfer. Ceci étant, j'ai participé durant ces années à certaines activités d'Éducation Thérapeutique et travaillé de façon régulière à la formation continue.

[84] Les rencontres avaient toujours lieu une fois par semaine, le lundi de 12h à 14h. Les plats choisis demandaient en moyenne une heure de préparation. L'expérience s'est articulée autour de deux moments distincts : la préparation des aliments à laquelle tous les enfants ne prenaient pas forcément part et le déjeuner à proprement parler. Le choix du jour répondait à l'époque à une logique de fréquentation des enfants à d'autres activités à *Lugar de Vida*. Le nombre d'enfants et d'adultes participant était variable. Au début, il y avait deux enfants et trois adultes. Le nombre d'enfants a augmenté au fur et à mesure, il est allé jusqu'à douze au début de 2006, puis s'est stabilisé par la suite à cinq enfants. Le nombre d'adultes dépendait du flux de jeunes stagiaires du cours de psychologie et sciences de l'éducation.

Bonneuil, *Antenne* ou au *Curtil* – institutions dans lesquelles les enfants participent à la préparation des repas et où ils prennent place à table tous les jours ensemble avec les adultes. L'idée de ce nouvel atelier obéissait à une surdétermination : un certain retour du refoulé des passages par ces autres institutions, quelque chose de chacun de nous lié à la préparation culinaire et au partage sociable de la table au moment du repas, ainsi que l'idée – diffuse dans une certaine mesure – d'une nécessité de produire une certaine modalisation du signifiant « scolaire » qui opère à *Lugar de Vida*. Notons par ailleurs qu'à l'époque de l'ouverture de la *Cuisine*, son équipe était incapable de dire quelle aurait pu être la différence spécifique de cet atelier par rapport à d'autres déjà en place.

Y avait-il quelque chose de « thérapeutique » dans le fait de cuisiner et de se mettre à table et que l'on ne retrouvait pas dans l'atelier de peinture ou d'écriture par exemple ? Au début, la question de la spécificité motivait des sentiments contradictoires. D'un côté, si nous arrivions à démontrer qu'un nouvel atelier offrait *un plus* thérapeutique par rapport aux autres, nous avions là de bonnes raisons d'être satisfaits. Mais si tel était le cas, une des thèses qui orientent le travail avec les enfants s'écroulerait du même coup, dans la mesure où ce qui importe n'est pas la particularité de ce qui est fait mais plutôt l'implication subjective de l'adulte dans cette activité avec l'enfant, c'est-à-dire, le désir de l'adulte en cause dans l'acte. D'un autre côté, si la cuisine ne comporte rien de spécial, pourquoi proposer un nouvel atelier avec tout le coût institutionnel qu'une telle opération représente ?

De cette manière, si les enfants qui fréquentent l'atelier « ont des difficultés » à se situer par rapport au désir, le biais de l'opération consiste à ne pas demander directement de ne pas être comme ils sont, à savoir, agités à table. En même temps, l'intervention adulte implique paradoxalement une sorte d'expectative de réponse de la part des enfants qui soit conforme à nos usages et coutumes à table. Nous nous attendons par exemple à ce qu'ils soient correctement assis à table, qu'ils ne mangent pas avec les mains, qu'ils n'avalent pas les serviettes de table ou les emballages d'aluminium des aliments, qu'ils ne recrachent pas les aliments mastiqués dans l'assiette, qu'ils ne boivent pas dans le verre de leur voisin ou simplement, qu'ils sachent attendre le temps nécessaire à la préparation des aliments pour ne les pas manger crus.

Sur ce point, la thèse de Mannoni sur la demande éducative est fort à propos : l'adulte doit demander à l'enfant de *faire comme si c'était normal*. Ainsi, notre attention s'appuie sur la possibilité d'utiliser comme métaphore le rendez-vous manqué dans le réel avec l'enfant qui ne répond pas aux expectatives, dans l'intuition de donner du temps au temps, pour qu'un effet métaphorique ou subjectivant touche l'enfant. En d'autres termes, nous ne demandons pas à l'enfant de cesser d'être « psychotique » ou fou, mais juste d'attendre la préparation de la nourriture ou d'y participer et de prendre le repas en groupe.

Mon hypothèse était que ce qui différenciait la *Cuisine* des autres ateliers était sa nature *non scolaire*. Le fait de cuisiner ou de « se mettre à table » avec d'autres puise ses racines dans la conquête de notre propre condition désirante première – la relation à l'Autre maternel. Nous avons aussi supposé initialement que sa mise en place marquerait rétrospectivement une différence dans le dispositif institutionnel, puisqu'il n'y avait jamais eu de cuisine auparavant. La création d'un nouvel atelier introduit précisément une distinction au sein même de l'institution, qui, comme partout ailleurs, est toujours sujette à une inertie répétitive et monotone. Mannoni avait déjà observé, il y a plusieurs décennies, que les institutions tendent à se comporter comme des mères de psychotiques. En conséquence, les effets dérivés de cette création pour tous ceux impliqués dans le processus ne devraient pas nous surprendre.

Le signifiant *atelier* – commun aux autres initiatives de travail avec les enfants à *Lugar de Vida* – a marqué l'expérience sans qu'elle devienne pour autant « la véritable cuisine » de l'institution. Au fil du temps, il fut possible de s'en détacher. Au début, nous, les adultes, avions pris position dans l'expérience comme si ce qui était en jeu était l'apprentissage, plus ou moins scolaire, de la préparation culinaire. La participation à un repas collectif fut reléguée au second plan pendant un certain temps. Nous avons ainsi ingénument voulu intéresser les enfants à la qualité des aliments et aux différentes modes de préparation. À mesure que le groupe d'enfants s'est accru, l'expérience s'est modifiée, ne serait-ce que parce qu'il était impossible que tous les enfants participassent à la préparation culinaire proprement dite. Certains mettaient la table ou se chargeaient des courses dans les commerces de proximité. De cette manière, ils faisaient émerger de nouvelles « formes d'attente » au-delà de la tentative adulte classique d'« alimenter » une conversation de groupe simple et triviale autour de la table, en attendant que le repas soit servi. Les adultes ont soutenu l'initiative de certains enfants de feuilleter des revues trouvées par hasard. L'« attente » a aussi donné lieu à la pratique de l'écriture pour quelques enfants, tandis que d'autres se mettaient à faire des puzzles ou à dessiner, de sorte que l'élaboration du repas avait perdu un peu de son importance initiale, mettant alors en évidence le « partage de la table », pour déjeuner comme des grands.

Toutefois, l'« atelier » est demeuré un « véritable » atelier pour la majorité d'adultes qui ne participaient pas à l'expérience. Certains d'entre eux sont venus plusieurs fois déjeuner avec le groupe comme invités. Mais la plupart du temps, les membres permanents de *Lugar de Vida* qui avaient par hasard décidé de manger ce jour-là à l'institution, et qui avaient apporté leur « casse-croûte » attendaient que l'on eût libéré la cuisine pour pouvoir déjeuner. L'attribut « atelier » persistait et je n'ai aucun doute sur le fait que ce n'était pas sans conséquences pour les enfants.

Nous avons commencé à cuisiner de façon expérimentale avec certains enfants, avec un four à micro-ondes installé provisoirement dans le coin d'une salle destinée au travail « scolaire ». À notre

surprise, les familles ne répondirent pas à notre invitation d'envoyer leurs enfants déjeuner à *Lugar de Vida*. Dans la mesure où il s'agissait d'enfants issus de familles pauvres, ce refus nous déconcerta. Au Brésil, il n'est pas rare que la fréquentation scolaire des enfants soit liée à la perspective d'un déjeuner gratuit. Je compris tout de suite l'évidence : même dans la pauvreté, ce qui est en jeu dans la nourriture va bien au-delà de la satisfaction de la faim ! Ce ne serait pas la première fois que, étant donné que ce que nous mangeons fait partie de « nous-mêmes », tout enfant qui déjeune hors de chez lui court le risque de se « défamiliariser » jusqu'au fond de ses entrailles – et donc de devenir un autre. Ainsi, la mise en place de l'atelier a nécessité une rencontre préalable avec les familles pour ouvrir une piste permettant d'élucider la spécificité de cette nouvelle activité avec leur enfant.

Les études anthropologiques sur le « cru et le cuit » nourrissaient mes présomptions initiales. Il ne s'agit pas dans l'absolu de d'endosser l'équation symbolique répandue au XIX^{e} siècle selon laquelle le « sauvage », le « fou » et l'enfant sont équivalents. Il s'agit plutôt de considérer l'existence d'une relation étroite, au sein de la conquête de notre condition désirante, entre la cuisson ou la préparation des aliments et l'impératif de l'interdit de l'inceste, comme l'a montré Claude Lévi-Strauss (1964), grâce à l'analyse structurelle des mythes amérindiens relatifs à la maîtrise du feu. On peut alors considérer que « se mettre à table » pour prendre un repas représente un retour métaphorique à l'ingestion de nourriture, dont la préparation introduit à son tour une différence métaphorique sur la première ingestion dans la vie, au sein de l'omniprésence maternelle.

Par ailleurs, le fait de « s'attabler » fait entrer en jeu des us et coutumes liés à la relation du sujet avec son autre semblable (Lévi-Strauss, 1968). Sur ce point, il n'est pas non plus question de rajeunir la corrélation bien connue entre certains « usages de la table » et le développement de notre supposée « civilisation ». Il s'agit tout au plus de ne pas perdre de vue le fait que l'« évolution des usages de la table » implique en soi la levée d'un « mur invisible d'émotions… qui semble se dresser entre un corps humain et l'autre » – selon la formule de Norbert Elias (1939). Le fait de « se mettre à table » n'obéit pas à une règle d'hygiène mais à l'évolution d'un « degré d'obstacle » ou de la « délicatesse des sentiments » d'un sujet par rapport à lui-même, toujours transmise par le regard d'un « semblable » ou d'un « proche ». Bref, les habitudes de table sont liées au dépliement d'une subjectivité tissée dans le registre de la représentation du *faire comme si* dans le lien social[85].

Le fait de s'attendre à ce que les enfants viennent s'asseoir à table « comme il faut » pour prendre le repas ne constitue pas un vœu pédagogique, ni même thérapeutique au sens courant. En d'autres termes, je ne considère pas l'apprentissage d'une « bonne habitude » comme un indice de « normalité » psychologique. Nous espérons simplement pouvoir prendre les repas et partager la table ou nous mettre à table ensemble comme des grands. De cette manière, la participation à cet

[85] Question particulièrement traitée dans mon livre *Infância e ilusão* (1999) et récemment dans mon texte *A criança em idade escolar* (2011), à partir de l'idée de Maud Mannoni reprise un plus avant à la page 48.

atelier ne doit pas impliquer de demande aux enfants au sens où ils devraient *cesser d'être* ce qu'ils sont, mais simplement de *faire comme s'ils* pouvaient être des « grands » lorsqu'ils s'assoient à table pour prendre leur repas avec de simples adultes.

Finalement, l'atelier de *Cuisine* ne visait pas la prétendue normalité psychologique ni le développement psychomoteur ou hygiénique des habitudes de table, mais plus modestement la mise en scène selon laquelle il est possible de prendre des repas en groupe « sans se manger les uns les autres » – une des formes de l'inceste. Cette forme d'ingestion dans la Loi de l'interdit de l'inceste dote l'aliment de la potentialité d'opérer une transformation dans « l'intimité » d'un sujet via les entrailles : tandis que nous faisons comme si nous étions le « proche » avec lequel on se met à table, le « repas socialisé » nous rend étrangers à nous-mêmes.

Pour conclure, n'oublions que pour que cette potentialité désirante *sui generis*, impliquée dans ce « partage de la table » puisse être socialement mise en scène avec les enfants, il est crucial que le désir de l'adulte engagé dans cette tâche ne soit pas anonyme – comme le dit Lacan (1986).

****

L'expérience personnelle de Bonneuil et de *Lugar de Vida* m'a permis de formuler une thèse sur *l'illusion psychopédagogique* qui s'est révélée centrale dans ma façon d'envisager ce qui est en jeu dans l'éducation d'un enfant – la reconnaissance du désir en cause dans l'acte.

Le fait qu'un adulte en position éducative agisse comme s'il était obnubilé par cette espèce de fantasme de l'adéquation intervention adulte/être infantile n'est pas sans conséquences. C'est une chose pour un adulte que de s'adresser de manière didactique et attentive à un quelconque enfant pour accomplir un programme naturel de développement psychologique, en est une autre que d'agir au nom des raisons ordinaire relatives à la vie quotidienne. Dans le premier cas, l'action de l'adulte se présente au regard infantile de façon tout à fait justifiée, c'est-à-dire que ce que l'adulte demande a une Raison d'Être majeure[86]. Dans le deuxième cas, au contraire, les raisons qui animent les interventions sont à tel point nombreuses, triviales, méconnues et contradictoires que les petits finissent par faire l'expérience subjective d'une certaine part d'arbitraire. Signalons également que tant que l'*adulte spécialiste* apparaît au regard infantile comme un exécuteur obéissant à des demandes de la supposée sage et bonne Mère Nature, l'*adulte ordinaire* se présente comme un être plus ou moins énigmatique qui agit, jusqu'à un certain point, *en son nom propre*.

Du point de vue psychanalytique, ceci appelle une remarque. Ce que j'appelle la visée *justificationniste*, c'est-à-dire l'insistance sur le fait que l'agir ne doit pas être pur artifice[87], articule aussi

[86] Voir l'analyse de Maud Mannoni (1973) à propos des systèmes pédagogiques formulés par les docteurs Jean Itard et Daniel Schreber.
[87] Voir mon texte *La condition naturelle d'orphelin et son spectre pédagogique : le mythique enfant sauvage* (2011).

bien un environnement plein de stimuli psychologiques qu'un univers de certitudes subjectives. Néanmoins, l'arbitraire propre à l'homme ordinaire élève son intervention à la dignité symbolique du *don*[88]. Autrement dit, d'un côté, l'appel à la nature psychologique réduit de manière imaginaire la relation adulte/enfant à un processus de stimulation de capacités maturatives ou à l'administration de soins scientifiques ; de l'autre, son manque rend les desseins adultes énigmatiques et, donc, permet qu'à l'horizon s'installe la question sur le *désir – Autre... che vuoi ?*

Le *don* et le *désir* se présupposent. Si nous pensons à l'anthropogenèse du sujet humain, il convient de dire que l'offre du premier et l'inoculation germinale du second sont les côtés pile et face d'une monnaie. Inversement, les animaux, qui n'échangent pas de dons, agissent non pas au nom du désir, mais à celui de besoins naturels. Ainsi, notre existence est susceptible de s'inscrire dans le registre du *symbolique* par-delà l'*imaginaire* et le *réel*, alors que les animaux habitent de manière imaginaire un monde toujours réel.

La main de l'homme est capable de dresser quelques animaux ; elle peut guider, jusqu'à un certain point, le développement de capacités d'action données par la nature animale. Néanmoins, l'*offre d'une parole* – un don – que l'adulte fait à un enfant comporte l'efficacité symbolique d'éduquer.

La parole marque car elle porte le poids de la sagesse des langues et des cultures. Indépendamment du fait qu'elle vivifie ou mortifie, elle est capable, du fait même d'être vivante, de nous projeter au-delà de la stupidité du réel. Elle colle aux pulsions et, donc, assujettit l'*infans* aux ordres d'une ou de plusieurs langues. Par conséquent, le don de la parole adulte éduque puisque cette dernière lie, c'est-à-dire qu'elle affilie à une tradition ou plutôt à un flux narratif dans lequel on peut trouver un lieu possible d'énonciation.

Éduquer est loin d'être ce que présuppose le processus de médico-psychologisation du quotidien. L'*éducation*, à la différence du *dressage* qui est capable de développer un *savoir-faire* naturel, permet le déploiement d'un *savoir-vivre* toujours artificiel. L'éducation ne perfectionne pas le supposé être infantile, en extrayant méthodiquement une logique déjà donnée dans le réel de l'enfant, mais inocule et alimente les germes culturels, logés dans le champ Autre des langues paradoxalement appelées naturelles ; ou, plutôt, elle insère et soutient des jeux de langage. En somme, *éduquer c'est rendre possible une filiation symbolique humanisante*.

Lorsqu'un adulte s'adresse à un enfant en espérant accomplir un programme de développement maturatif, il réduit son offre à un stimulus. Ce qu'il montre n'est pas une marque de pertinence à une tradition existentielle langagière, mais un échantillon de logique naturelle. Cela revient à une demande de l'adulte adressée au petit pour venir compléter l'œuvre de la Nature, en se

[88] Pour paraphraser la thèse sur la *sublimation* (Lacan, 1959-1969).

laissant porter par elle[89]. Inversement, quand l'adulte offre un fragment langagier, non seulement il ouvre la possibilité d'une *filiation symbolique* à mesure qu'il apprend à faire comme les autres dans la vie, mais il se pose également la question de savoir ce qui est en cause dans l'acte.

La (psycho)logique plus ou moins apodictique des programmes pédagogiques ne laisse aucune place à une formulation de la question sur le désir qui motive l'éducation. C'est comme si l'enfant était subjectivement certain de ce qu'on lui demande. Cette demande l'objectalise, c'est-à-dire qu'elle fait de lui un instrument de jouissance de la Nature. Toutefois, les petites excentricités culturelles donnent une marge suffisante pour laisser en suspens la question du destin de l'enfant. Cette possibilité s'ouvre dans la mesure où l'adulte renonce à agir méthodiquement au nom d'une nature psychologique. Ainsi, l'arbitraire transparaît dans son intervention et surgit comme question quant aux motifs adultes – « que demande-t-il, celui-là ? ». D'ailleurs, pour un enfant qui ne se conforme pas, peu importe si l'adulte lui explique ou essaie les réponses les plus variées, car toutes pécheront par défaut.

Dans ce cas, pourquoi un adulte en vient-il à occuper une position éducative ?

Au-delà des petites excuses de notre vie quotidienne, les adultes s'adressent aux enfants dans l'espoir de rembourser une *dette symbolique* qu'autrefois, dans leur enfance, ils ont contractée avec ces adultes significatifs pour eux[90]. Comme nous le savons, nous avons tous des ardoises dans la vie quant aux attentes parentales. Indépendamment de notre effort, du montant des dettes et de l'entêtement du recouvrement, l'expérience subjective selon laquelle nous avons une dette envers eux finit toujours par se décanter.

Ainsi, sans pouvoir connaître le montant de sa dette, le sujet décide sagement de reconnaître qu'il doit quelque chose et qu'il paiera vraiment, tout en transmettant en héritage ce que, sans aucun doute, il en restera. La dette que le petit reçoit, loin de finir par se solder avec le temps, maintient son pouvoir d'endettement de telle sorte qu'une fois grand, il répétera la renégociation conduite par l'adulte précédent. Chacun essaie de restituer dans l'éducation quelque chose auparavant resté en suspens. En d'autres termes, chacun *éduque au nom de la dette qu'il a reçue d'un autre*, qui l'avait contractée à sont tour pendant l'éducation reçue d'autrui. Ce que toute éducation cherche à restituer est expérimenté comme manque.

Ce manque *d'être pour l'autre* – ou manque en être – est vécu comme un échec éducatif.

En premier lieu, si un père transmet à son fils une dette existentielle lorsqu'il l'éduque, c'est parce qu'il est redevable à ses parents ; en second lieu, s'il est redevable, c'est parce qu'il a laissé à

---

[89] Position du Docteur Itard par rapport à l'*enfant sauvage*. Voir, en particulier, mon texte *La condition naturelle d'orphelin et son spectre pédagogique : me mythique enfant sauvage* (2011).

[90] J'ai présenté cette idée pour la première fois en 1997, dans l'article *Dos « Erros » e em especial daquele de renunciar à Educação* et l'ai largement développée dans le livre *Infância e Ilusão* (1999). Voir en français mon texte *Du renoncement à l'éducation* (2002).

désirer pendant son éducation aux mains de ses parents ; finalement, s'il est redevable, c'est parce que l'éducation qu'il a reçue s'est avérée un échec dans le sens où le grand-père en question n'est pas parvenu à obtenir le succès imaginaire prétendu. Donc, *l'éducation vise à articuler symboliquement une réalité à jamais disparue*.

Chacun *éduque depuis le lieu de la dette de son père* et non pas, comme on le pense, en rapport immédiat au modèle – ou, au contraire, à l'anti-modèle – de la personne du père ; de plus, « le *surmoi*... n'est pas construit, dans la réalité, selon le modèle des parents, mais du *surmoi* parental » (Freud, 1932a). C'est-à-dire que chacun éduque de la manière dont son père a imaginé que son père lui-même aurait voulu l'éduquer.

En somme, comme la taille du mystère de ce qui est dû est précisément la fortune du *désir* inoculé en germe dans l'acte lui-même, il convient de répondre que tout adulte éduque ou s'adresse à un enfant au nom du désir qui l'anime. Toute offre d'un adulte à un enfant est passible de venir produire des effets éducatifs, dans la mesure où elle acquiert une valeur de don. Alors, l'*échec éducatif* dont la pédagogie parle tout le temps peut être pensé comme de l'ordre d'un court-circuit dans la mise en équation de la *dette symbolique*, au travers de laquelle la pièce de monnaie *don/désir* passe de main en main.

Dans ce contexte, il va de soi que la thèse psychopédagogique de l'adéquation dite naturelle est au service du *déni* de la dette symbolique, d'un côté, et met *a priori* en difficulté le don du désir, de l'autre. Au-delà de l'anecdotique problème moral de ceux qui *renoncent à l'éducation*[91], ce qui me préoccupe est la perte du sens *éthique* de l'expérience, c'est-à-dire sa *perversion*. En effet, prétendre éduquer au nom d'une éducation adéquate.

[91] Voir note de bas de page précédente.

La lecture de Freud et la psychanalyse dans l'éducation

1997

Dos 'Erros' e em especial daquele de renunciar à Educação
[*Des « erreurs » et plus particulièrement de celle du renoncement à l'éducation*]
Estilos da Clínica (USP). v. 2, n° 2, p. 27-43.

1998

A Psicanálise e O Mal-Estar Pedagógico
[*La psychanalyse et le malaise pédagogique*]
Revista Brasileira de Educação (ANPED). n° 8, p. 92-98.

(Psico)Pedagogia, Psicanálise e Educação. Uma Aula Introdutória
[*(Psycho)pédagogique, Psychanalyse et Éducation. Un cours d'introduction*]
Estilos da Clínica (USP). v. 3, n° 5, p. 120-134.

Uma Nota Introdutória sobre a conexão Psicanálise-Educação
[*Une note introductive sur la psychanalyse et l'éducation*]
Interações (Universidade São Marcos). v. 3, n° 5, p. 21-36.

1999

De Crianças, Pizzas e Mickey Mouse. Uma Nota sobre a Violência nas Escolas
[*Sur les enfants, les combines et Mickey Mouse. Une note sur la violence à l'école*]
Estilos da Clínica (USP). v. 4, n° 6, p. 112-125.

Freud, a Educação e as Ilusões (psico)Pedagógicas
[*Freud, l'éducation et les illusions (psycho)pédagogiques*]
Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre. n° 16, p. 27-38.

La Educación de los Niños, el Hombre Moderno y el Psicoanálisis
[*L'éducation des enfants, l'homme moderne et la psychanalyse*]
Cuaderno de Pedagogía de Rosario, v. 3, n° 5, p. 63-82.

2000

Freud, sua "Educação para a realidade" e a ilusão (psico)pedagógica de nossos dias
[*Freud, son « l'éducation à la réalité » et l'illusion (psycho)pédagogique d'aujourd'hui*]
Educação e Realidade (UFRGS). v. 25, n° 1, p. 15-23.

Freud, el Psicoanálisis y su educación para la realidad
[*Freud, la psychanalyse et son éducation à la réalité*]
In : LAINO, D. (dir.) *Aportes para una Clínica del Aprender*, Rosário : Homo Sapiens, p. 31-50.

2001

Freud, l'éducation et les enfants : entre la psychanalyse et le politique
L'infantile, Revue de Psychologie, Psychanalyse et Anthropologie. n° 1, p. 31-48.

2002

Entre pasarse unas horas de florero y ser mandado al psicólogo escolar, prefiero quedarme de florero: Entrevista
[*Entre être puni par le maître et aller voir un psychologue scolaire, je préfère être puni. Entretien*]
Propuesta Educativa. Revista de FLACSO, n° 25, p. 40-47.

Sigmund Freud, a Educação e as crianças
[*Sigmund Freud, l'éducation et les enfants*]
Estilos da Clínica (USP). v. 7, n° 12, p. 112-129.

Mortal letters, orphan lives. Or from the (Psycho)Pedagogy in Brazilian Education Nowadays.
Taboo : The Journal of Culture and Education (Montclair State University). v. VI, n° 2, p. 63-70.

2006

Sigmund Freud : para uma Educação além da Pedagogia
[*Sigmund Freud : pour une éducation au-delà de la pédagogie*]
ETD. Educação Temática Digital (UNICAMP). v.8, n° 1, p. 1-19.

2011

El psicoanálisis en la educación: un recorrido posible (entrevista)
[*La psychanalyse dans l'éducation : un parcours possible (interview)*]
Revista de Educación (UNMDP), n° 2, p. 193-204.

Freud a très souvent affiché sa volonté de ne pas réduire la psychanalyse au cadre de la « cure, de certaines formes de la nervosité » (1913a). Il affirmait d'ailleurs en 1913, dans la revue italienne *Scientia,* que la psychanalyse revêt un intérêt multiple. Plus tard, en 1932, il rappelait à l'auditoire imaginaire de la *Leçon XXXIV*, la pertinence des « applications non médicales de l'analyse » (1932c). Néanmoins, il ne s'est pas limité à souligner 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 psychanalyse par les profanes, comme en 1926, à l'occasion de l'*affaire Reik* – où son disciple était accusé de l'exercice illégal de la médicine. Entre autres profanes, Freud a au passage mentionné les éducateurs dans d'autres textes de la même époque : *Auto-présentation* (1924) et *Préface* au livre de August Aichhorn (1925a).

Évidemment, après plus d'un siècle de psychanalyse, ni la réfutation du monopole médical sur l'exercice clinique, ni les multiples intérêts que présente 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 de ses frontières disciplinaires consacrées revient au centre du débat et n'oublions pas que Freud se référait à ces diverses occasions à *l'application de la psychanalyse à la pédagogie*.

L'« intérêt pédagogique » (1913a) de la psychanalyse est loin de faire l'unanimité. Peut-être ne

peut-il en être autrement étant donné que c'est autour des enfants que gravitent toutes les illusions adultes quant à un « monde meilleur » (1925a). 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 politique. Il n'y aurait donc pas de raison de s'étonner, puisque le débat autour de cet usage en recouvre un autre quant aux limites de la psychanalyse elle-même.

Il règne un consensus, tant dans le milieu psychanalytique que dans les études éducationnelles, selon lequel Freud ne peut être considéré comme un pédagogue au sens entier du terme. Il n'a pas développé de réflexion plus ou moins systématique sur la finalité ni les moyens de l'éducation des enfants – tout particulièrement scolaire. Malgré lesdits stades d'évolution de la *libido*, Freud n'a pas proposé d'objectif ou degré de développement, de modèle de comportement ni de niveau de performance que les enfants devraient atteindre grâce à des interventions adultes dites pédagogiques.

Cependant, Freud n'a pas manqué d'occasions de commenter l'éducation, la pédagogie de son époque et même sa propre scolarisation en tant qu'élève du *Erzherzog-Rainer-Realgymnasium* de Vienne. La fréquence de ces occasions ainsi que la diversité des commentaires résistent néanmoins aux expositions rapides et aux premières lectures. En conséquence à l'introduction par la psychanalyse d'une façon radicalement autre de penser l'homme et sa relation à soi, nombreux furent les contemporains et disciples qui s'interrogèrent – et s'interrogent encore – sur les implications de la psychanalyse pour l'éducation.

La liste des noms est longue et s'étend aussi bien dans le temps que dans l'espace. Parmi ceux qui s'intéressent à l'incidence de la psychanalyse dans le champ de l'éducation, on compte des pédagogues et éducateurs déterminés qui, dès le début du 20ème siècle, enthousiasmés par la psychanalyse, l'appliquèrent à l'éducation, comme les Suisses Allemands Oskar Pfister et Hans Zulliger, ainsi que le Viennois August Aichhorn. Les œuvres publiées par ce trio pionnier d'« analystes pédagogues ou pédagogues analystes » – pour reprendre les termes de Freud dans *La question de l'analyse profane* (1926) – ont même reçu des préfaces non moins enthousiastes écrites par le père de la psychanalyse en personne. Freud (1913b) déclara par exemple, lors de la présentation de *Die psychanalytische Methode*, l'ouvrage du pasteur et pédagogue de Zurich, Pfister, que l'auteur pourrait compter avec la gratitude des futures générations d'éducateurs. Freud ne s'est toutefois pas simplement limité à préfacer des initiatives comme celles-ci. Il maintint des relations professionnelles et amicales particulières avec chacun d'eux, même s'il ne concordait pas avec certains points et aspects de leurs entreprises. Selon Millaud-Cappe (2007), ce sont précisément ces désaccords qui alimentaient la réflexion de Freud, afin de démêler sa « créature » de toute vision du monde, qu'elle fût religieuse, politique ou même pédagogique, présente sous différentes formes dans le

développement de chacun de ces trois pionniers. En ce sens, on pourrait dire que Freud finit par réaliser à sa façon, l'espérance même de tirer profit de l'incursion de la psychanalyse dans l'éducation, espérance qu'il avait avouée dans une correspondance à Pfister le 9 février 1909. On peut lire dans cette lettre : « 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 pourrons aller chercher nous-mêmes un tison enflammé » (Freud, 1909-1939).

Pour autant, cette longue liste ne se compose pas uniquement d'hommes. La propre fille de Freud, Anna, qui avait exercé le métier de pédagogue pendant plusieurs années après avoir initialement aspiré à des études de médecine, fait également partie des premiers à s'être penchés sur *l'application de la psychanalyse à l'éducation*. Au début des années vingt, elle s'initia à la psychanalyse en animant un groupe informel qui s'intéressait autant à la psychologie de l'enfant qu'à son éducation ; ce groupe incluait Aichhorn, Bernfeld et Hoffer. Ils se réunissaient chaque semaine au domicile privé des Freud et accueillaient aussi bien des analystes de l'*Institut Psychanalytique de Vienne* créé en 1925, que de simples pédagogues de la ville. Par la suite, Anna – tout comme la plupart de ces éducateurs qui finirent par intégrer définitivement le mouvement psychanalytique dans les premières décennies – en vint à concentrer ses efforts dans ce qui finit par constituer le champ spécifique de la *cure psychanalytique avec les enfants*.

Les adeptes de l'application de la psychanalyse à l'éducation incluent aussi des personnalités directement issues de la psychanalyse. Dès le début, certains avaient réfléchi à la possibilité d'étendre la thérapeutique aux enfants, ce qui les avait amenés à des réflexions de calibres divers sur l'éducation également, dans la mesure où ils considéraient que le fait de tomber malade dans l'enfance était lié d'une façon ou d'une autre à la vie en communauté avec les adultes. Il paraît que Sandor Ferenczi fut le premier disciple à initier la série des intéressés à la question – dans la lignée de ce qui serait la première référence exprimée par Freud en matière d'éducation : *Sur les éclaircissements sexuels apportés aux enfants* (1907) – lors de son intervention intitulée *Psychanalyse et pédagogie* au congrès de psychanalyse de Salzburg en 1908. Au fil des années, on trouvera, entre autres, une diplômée en pédagogie – qui au départ, avait elle aussi aspiré à des études de médecine – Melanie Klein, la pédiatre Françoise Dolto et une bachelière en criminologie du nom de Maud Mannoni.

Évidemment, les contributions de chacun des disciples de Freud – qu'ils fussent pédagogues ou psychanalystes – résistent aussi à une typologie claire et définie, et ce, pour au moins deux raisons qui sont, il faut bien le dire, intimement liées. D'une part, les références de Freud lui-même à la pédagogie, à l'éducation et à la clinique avec les enfants furent diverses et étendues sur la durée au fil de son œuvre, et doivent par conséquent être appréciées dans le contexte de ses écrits. D'autre part, comme la thématique porte sur la vie quotidienne et adulte auprès des enfants, elle ne peut que

renforcer, en dernière instance, la caractéristique de son manque de clarté et de distinction. La question de l'enfance est inexorablement liée à nos rêves, peurs et espérances.

C'est ainsi que d'autres psychanalystes s'intéressèrent progressivement au développement de cette histoire qui avait débuté avec la tentative d'appliquer la psychanalyse à l'éducation. C'est le cas de la psychanalyste française Catherine Millot (1979) par exemple, qui publia voilà trente ans, *Freud anti-pédagogue*, un ouvrage largement connu aujourd'hui des lecteurs brésiliens, argentins et français. Le dessein de Millot n'était autre que de tenter d'expliciter le degré de pertinence de l'enthousiasme qui avait bercé cette histoire, pour se demander jusqu'à quel point la psychanalyse a une quelconque incidence dans le champ éducatif et pédagogique. Elle conclut – dans la continuation de ce que Freud avait déjà signalé dans sa *Leçon XXXIV* – que l'« appui analytique » dans l'éducation se réduit à l'offre d'une cure psychanalytique aux enfants et aux adultes. Sa conclusion repose sur la reconnaissance de la différence des formes de fonctionnement de la psychanalyse d'une part, et de l'éducation de l'autre. Chacune opérant à contre-courant de l'autre, elle empêche non seulement l'application de la première à la seconde, mais rend tout aussi incongrue l'application de l'éducation à la psychanalyse.

L'oubli de l'irréductibilité entre la psychanalyse et les dispositifs éducatifs alimenterait une illusion à double face : soit une *illusion pédagogique* dans le champ psychanalytique, donnant lieu par exemple à une *psychologie du moi* ; soit une *illusion psychanalytique* dans l'éducation[92]. Cette dernière pourrait dans ce cas aussi bien revendiquer le titre de *pédagogie psychanalytique* pour un résultat de type mélangé, qu'appeler à une espèce de pureté imaginaire de la psychanalyse et donc superposer celle-ci, non seulement à la pédagogie, mais aussi à tout autre type de lien social. De ce point de vue, le rappel lancé par Millot était plus que justifié et pertinent. Cependant, cette histoire des possibles implications de la psychanalyse dans l'éducation est loin d'être close. Pour être plus précis, la recherche de Mireille Cifali (1982) intitulée *Freud, pédagogue?* signale une telle éventualité.

La diversité et la disparité des commentaires de Freud sur le thème alimentent – et continueront d'alimenter – les retours fréquents sur ses textes, dans le but d'élucider ce qui aurait pu être sa thèse sur le sujet. Son caractère inconcluant est peut-être lié à la nature même de la création freudienne, autrement dit, au fait que l'œuvre résiste à une approche du type « quelle était L'Idée de Freud à ce sujet ? ».

***

L'expression *pédagogie psychanalytique* a qualifié un intense mouvement de renouveau pédagogique à la lumière de la psychanalyse, initié par les éducateurs Pfister, Zulliger et Airchhorn. Il

[92] Cf. Bigeault, J.-P. et Terrier, G. (1978), *L'illusion psychanalytique en éducation*. Paris : PUF.

fut également le titre de la singulière initiative éditoriale entreprise entre 1926 et 1938 par le psychanalyste Heinrich Meng et le psychopédagogue Ernst Schneider : *Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik*[93].

Les partisans de cette tendance, y compris Freud à différentes occasions, utilisaient le terme d'*application*. Dans la mesure où ce mouvement visait la transformation des relations humaines, caractéristique de l'après Première Guerre Mondiale, il fut rapidement adopté dans un esprit *prophylactique*. Ainsi, la majorité des initiatives au sein du mouvement visaient à éviter l'apparition de la névrose. Depuis, il n'y a plus aujourd'hui, du moins, dans le champ psychanalytique, de prétention à aller dans ce sens. On ne peut pas en dire autant de toutes les initiatives qui se situent explicitement dans le champ de la pédagogie : d'une façon ou d'une autre, elles tendent parfois vers la vieille prophylaxie, quand ce n'est pas vers un certain réformisme didactique, grâce à la considération supposée de l'inconscient dans la pratique professionnelle.

Le terme d'*application* n'a pas été explicitement écarté en France. Un texte de Nicole Mosconi publié en 1986 dans la célèbre *Revue Française de Pédagogie* remet expressément la question à jour, dans le contexte de la fertilité de son emploi, se plaçant ainsi clairement en opposition avec l'histoire récente du Brésil ou de l'Argentine. Rappelons que cette même revue classique a publié ou publiera d'autres textes qui ont relancé le débat sur l'application. Il y eut en particulier un texte de Janine Filloux, publié en 1981 et intitulé *Éléments de réflexion sur l'application de la théorie psychanalytique au champ de la pratique enseignante*. Plus tard, deux autres études précieuses – *des notes de synthèse* – recensaient les développements en la matière, depuis les premières décennies du 20ème siècle jusqu'aux premières années du siècle actuel. Il s'agit de *Psychanalyse et pédagogie : ou d'une prise en compte de l´inconscient dans le champ pédagogique* (1987), de Jean-Claude Filloux, et de *Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation* (2005), co-écrit par Claudine Blanchard-Laville, Philippe Chaussecourte, Françoise Hatchuel et Bernard Pechberty[94].

À partir de là, deux constats s'imposent. D'un côté l'*establishment* pédagogique français, à travers la *Revue Française de Pédagogie*, n'ignore pas l'existence des études faites en psychanalyse et éducation[95]. De l'autre, la discussion sur ces mêmes conditions de possibilité d'application absorbe une bonne part des énergies intellectuelles de ceux qui y participent d'une façon ou d'une autre.

---

[93] En raison de difficultés financières, la revue qui avait d'abord été publiée à Stuttgart, fut relancée à Vienne sous le nom de *Verlag der psychoanalytischen Pädagogik*. Sur la richesse du mouvement de pédagogie psychanalytique, voir notamment Cifali, M. et Moll, J. (1985) et Milhaud-Cappe, D. (2007).

[94] Les deux premiers textes ont été déjà publiés en portugais dans *Estilos da Clinica* (USP). La traduction du dernier est à présent terminée et le texte paraîtra prochainement dans notre revue, pour lui permettre une plus ample circulation au Brésil.

[95] Au Brésil, aucune des publications qui passent pour être les vitrines de la pensée pédagogique nationale ne daigne prendre e compte les nombreux développements en psychanalyse et éducation dans le pays.

Nicole Mosconi récupère le syntagme « application de la psychanalyse à l'éducation » dans un texte qui présente un raisonnement sophistiqué. Il permet aussi par contraste d'élucider mon propre parcours qui préfère mettre de côté le terme d'*application* et avec lui, tout vœu utilitariste toujours prêt à refaire surface malgré nos efforts en sens contraire. Cette consœur croit en la possibilité de construire, par analogie à l'invention freudienne, une véritable « science appliquée » qui ne se réduirait pas à une simple somme de prescriptions pour une bonne action éducative. Les participants à cette entreprise seraient des sujets qui, ayant l'expérience du travail de formation et étant passés à un moment donné par une analyse personnelle, exprimeraient encore le désir d'en apprendre plus sur les pratiques professionnelles.

L'auteur entame son raisonnement en précisant que cette application pourrait être entendue comme une opération, soit capable d'établir de règles pratiques à partir d'un savoir scientifique déterminé pour réaliser un objectif prédéfini, soit productrice d'une science plus « *complexe* (au sens cartésien du terme) » (p. 74), étant donné qu'elle aurait résulté de l'application de cette science « simple » à un « objet nouveau ». Dans le premier sens, l'objectif de la psychanalyse serait clairement utilitaire, contrairement au second. Mosconi affirme ainsi que la « psychanalyse appliquée » pourrait être entendue dans cette seconde acception comme le serait par exemple l'optique géométrique (ou la cinématique appliquée) par rapport à la géométrie (ou à la cinématique), beaucoup plus simples.

Elle note ensuite que lorsque Freud « a appliqué » la psychanalyse à différentes productions de la culture, il ne visait aucun objectif pratique. L'intérêt aurait simplement consisté à produire un savoir théorique. Sur ce point, l'auteur attire alors l'attention sur la singularité même de l'élaboration psychanalytique et sur l'expérience freudienne en particulier : la construction théorique consiste dans l'élucidation du « psychisme même » du « chercheur ». C'est pour cela qu'elle affirme encore dans ses conclusions que les chercheurs de cette nouvelle « science appliquée » devraient faire une « analyse » personnelle, démontrant ainsi un « véritable désir de savoir sur soi-même et sa pratique » (p. 78).

Néanmoins, Mosconi prête aussitôt à cette science appliquée une dimension technique, de même qu'il y aurait dans le champ psychanalytique une « technique de la cure » qui, en tant que « savoir pratique », fait l'intermédiation entre la métapsychologie pure et la singularité du patient. L'élaboration de ces règles en serait encore à ses balbutiements mais il ne s'agirait pas – contrairement, selon elle, à ce que d'autres affirment – d'une impossibilité radicale inhérente à la « théorisation inspirée de la psychanalyse et prenant pour objet les pratiques pédagogiques » (p. 77).

Pour finir, l'auteur observe la nécessité pour cette « théorie » de prendre en considération ce qui distinguerait les « pratiques éducatives » de la « pratique de la cure ». D'après elle, ceci découlerait du fait que l'éducation est toujours une pratique de groupe, d'où sa conclusion que la fertilité déjà démontrée des développements dans la clinique de groupes d'inspiration psychanalytique est une des

pièces maîtresses de la construction de ce nouveau savoir théorique et pratique, né en application et également suivant une démarche analogue à la matrice freudienne.

Ainsi donc, le pari de notre collègue est ambitieux et grande est la sagacité de son raisonnement. En dépit de cela, il me semble judicieux de suggérer une autre approche.

La différence entre la pratique pédagogique et celle de la cure ne se réduit pas simplement au nombre de participants. Chacune relève d'une spécificité qualitative. Ceci ne fait sûrement aucun doute pour le lecteur déjà conscient de mon insistance particulière – depuis la publication en 1999 d'*Infância e Ilusão (psico)Pedagógica* sur la distinction entre ladite *pratique pédagogique* et la simple *éducation*, qu'elle soit familiale ou scolaire. De la même manière, il n'y a pas plus d'isomorphisme entre les dispositifs de cure (avec des adultes ou des enfants) et ceux de formation ou d'éducation, même s'ils se situent au-delà des idéaux pédagogiques[96].

En outre, Mosconi finit par dissocier implicitement la triple dimension de la psychanalyse soulignée par Freud (1923), également chère à la démarche lacanienne : traitement, investigation et métapsychologie. D'ailleurs, une telle chose serait faisable dans la mesure où – en continuation avec les développements de la psychanalyse britannique – elle postule l'élaboration par déduction d'une technique de cure – *l'analyse du transfert* – bien qu'elle reconnaisse que la clinique est toujours plus complexe et imprévisible que nous ne sommes disposés à l'admettre. Cette « technique de cure » qui dissocie la triple dimension, inscrit donc à l'horizon la possibilité même que l'inconscient soit un savoir réflexif. Pour Mosconi, l'application de la psychanalyse à la cure elle-même comporterait des règles pratiques, déduites *a priori* de la théorie, ou encore appliquées à chaque fois que l'analyste prendra en compte sa propre participation contre-transférentielle. Une situation analogue se présenterait – d'après elle – dans la « science appliquée », dans laquelle le chercheur en pratiques pédagogiques devrait tenir compte de la « participation transférentielle (…) à l'objet de sa recherche » (p. 75).

Ceci étant, la psychanalyse, bien que triple est une seule. C'est précisément ce que la saga freudienne met en acte et qui se réactualise encore aujourd'hui dans toute expérience analytique. Ses détracteurs le disent et le répètent, la psychanalyse, quand on veut bien lui accorder le statut de science, est soit une science juive, soit une science bourgeoise et viennoise, et qu'elle ne serait que la « maladie » de son inventeur. Pourtant, comme je le dis à mes étudiants, elle est simplement le produit d'une expérience personnelle : la propre cure de Sigmund Freud, développée en résonance avec le traitement de ses patients. C'est pour cela que le complexe d'Œdipe n'est découvert ni « chez les patients » ni en « lui-même ». Il est élevé au rang de pièce métapsychologique au fur et à mesure

[96] Ceci sera développé plus loin.

d'une expérience de symbolisation du *ça* qui reste dans le champ de la parole et du langage et dont jouit n'importe quel sujet.

Freud aurait pu ne pas entendre ce discours Autre qu'est l'inconscient. Il aurait pu reproduire, lors du rendez-vous (manqué) avec ses patients, la même surdité qui prime dans le lien social quotidien et n'aurait ainsi pas été Sigmund Freud. S'il en eût été ainsi, il aurait « découvert » chez les patients les mêmes « réalités » « découvertes » par ses détracteurs, des effets du refoulement quotidien qu'il aurait alors lui-même reproduit en acte dans la recherche et la direction du traitement. Plus encore, il aurait pu naturaliser sa « découverte », affirmant avoir vérifié l'existence de ce qui était en fait déjà là. Cependant, Freud n'a, d'une certaine manière, rien découvert puisqu'il n'y a rien de caché, de couvert, précisément. Il renonce simplement à la reproduction inertielle de la stratégie hégémonique de silence et de naturalisation, pour déconstruire l'opération discursive, productrice de symptômes dans l'unique réalité qui compte pour nous humains, celle-là même du discours, où l'expérience de la parole est possible.

C'est en ce sens que nous entendons l'affirmation lacanienne – dans *Télévision* (1974) – selon laquelle la psychanalyse est une expérience éthique du *bien-dire*, et que toute idée de technique de cure ne peut que retomber dans les griffes de l'utilitarisme, reproducteur de la surdité qui est notre pain quotidien discursif. On peut en dire autant de la « science appliquée » proposée par Mosconi. Elle a besoin de faire ressortir la faisabilité de la technique de la cure pour pouvoir ainsi entrevoir l'élaboration d'une technique transposable – grâce à une réflexion capable de séparer la théorie et la pratique à l'horizon du discours – en vue d'une nouvelle pratique pédagogique, enfin élucidée scientifiquement par la psychanalyse (sic).

On voit alors que c'est le même objectif technique qui anime cette idée de Mosconi sur l'application de la psychanalyse à de « nouveaux objets », comme l'enseignement. Ces objets seraient non psychanalytiques, tout comme les religions, la production scientifique et artistique de Léonard de Vinci, la « Gradiva » de Jensen ou le délire de Schreber seraient des objets situés « en dehors de la cure », auxquels Freud aurait appliqué la théorie afin de les comprendre (p. 74).

Mosconi nie le fait, parce qu'elle a justement délié sa triplicité, qu'il n'y a pas d'objet situé en dehors d'une analyse. La psychanalyse décompose les objets culturels, trouvant simplement en eux les mêmes éléments constituants « rencontrés » dans les questions qui travaillaient « intérieurement » les analysants. C'est d'ailleurs également en ce sens que j'entends l'affirmation lacanienne sur la solution de continuité entre la psychanalyse dite en *intension* et en *extension*. Ainsi, chaque fois que Freud applique la psychanalyse « en dehors » de la cure, il ne fait rien de plus que faire avancer la psychanalyse et la cure – la sienne et celle de ses analysants.

Finalement, je ne pense pas que l'« enseignement » ou le didactisme des pratiques professionnelles ne puisse pas devenir un « nouvel objet » d'analyse de cette science nouvelle, née par application, parce qu'il serait un objet en dehors de la cure, comme l'affirme Mosconi. L'insistance même sur la mise en relief de l'enseignement et de sa possible théorisation, montre le réductionnisme didacticien à l'œuvre depuis longtemps dans le champ pédagogique. Or, c'est précisément parce que l'enseignement a été fabriqué par le pragmatisme pédagogique à travers une réduction didacticienne qu'il ne peut pas acquérir le statut d'objet d'étude. Son traitement analytique, à contre-courant, tend vers la subversion ou déconstruction de l'opération de réduction qui en a fait un objet susceptible de technique et de perfectionnement pédagogique. Bref, l'enseignement en tant qu'objet pédagogique doit être déconstruit.

En outre, l'éducation serait-elle comme l'enseignement dans la perspective de Mosconi un objet en dehors de l'expérience analytique ? Sans doute, mais cela reste à voir. L'éducation ne serait-elle pas ce que la *vieille garde* est chargée d'accomplir tous les jours avec les enfants venus au monde, pour la simple raison qu'elle a elle-même bénéficié en son temps d'un semblable traitement ? N'est-ce pas de cela alors, de ses excès, de ses carences, de sa nature manquante que les analysants parlent lorsqu'ils sont allongés sur le divan ?

Je soutiens que toute cette histoire serait certainement plus simple si nous interprétions le syntagme « psychanalyse appliquée » au sens où l'on parle d'« application » d'une personne, c'est-à-dire de son « dévouement méticuleux » pour effectuer une tâche donnée[97] ; par exemple, « untel est quelqu'un de très dévoué à (…) », « c'est quelqu'un qui se dévoue à (…) » ou « il travaille avec application ». De cette manière donc, la psychanalyse dite appliquée à l'éducation serait la même et unique psychanalyse de toujours. La psychanalyse qui, dans l'expansion constante de ses frontières, ne serait-ce que parce qu'elle est encore vivante – comme n'importe quelle réflexion fertile qui n'est ni le songe d'une nuit d'été, ni une opération de marketing techno-scientiste – finit par se dévouer à des « objets » non pris en considération par l'hégémonie paradigmatique, jusqu'à un certain point. Plus encore, l'expansion des frontières que désirait Freud[98] aurait la particularité d'assujettir, à l'intérieur du mouvement analytique, ceux qui s'aventurent à opérer d'une façon ou d'une autre avec la psychanalyse.

C'est pour cette même raison que tous les éducateurs pionniers qui s'intéressèrent à ladite application finirent par grossir les rangs du mouvement psychanalytique, au titre de profanes ou

---

[97] Interprétation particulièrement facile à percevoir en espagnol.

[98] Dans une lettre à Pfister datée du 2 mai 1912, Freud affirme que « notre force d'expansion dans les milieux médicaux est malheureusement très restreinte, il importe de prendre pied à l'extérieur partout où nous le pourrons » (pp. 95-96). Par conséquent, cela ne devrait pas nous surprendre que, vingt ans plus tard dans la *Leçon XXXIV*, il se réfère encore à « l'application de la psychanalyse à la pédagogie » comme « la chose la plus importante de tout ce que fait l'analyse » (1932c).

d'analystes pédagogues puisqu'ils n'étaient pas médecins. Cette implication dans la cause freudienne les a soustraits une fois pour toutes au champ de la pédagogie orthodoxe et a fait qu'ils contribuèrent au développement de la psychanalyse elle-même.

***

Toute prétention de prévenir les névroses et les perversions grâce à une pédagogie supposée psychanalytique 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 nécessaire à un « retour à Freud » lacanien.

Mais il convient également de rappeler que ceux qui ont, en se réclamant de Freud, prétendu faire de la psychanalyse une psychoprophylaxie, ont simplement oublié de lire l'avertissement concernant son impossibilité structurelle énoncé, de manière on ne peut plus claire et distincte, dans *L'analyse finie et l'analyse infinie* (1937). En somme, même s'il leur a été possible de brandir à l'appui de leur démarche *Les éclaircissements sexuels apportés aux enfants* (1907) et *La morale sexuelle culturelle et la nervosité moderne* (1908), les partisans de la psychoprophylaxie n'avaient aucune raison de ne pas aller plus avant dans la lecture des textes freudiens, tout au moins chronologiquement. Toutefois, l'absence de doute quant à la non-pertinence de la psychoprophylaxie n'implique pas nécessairement l'existence d'un « premier » et d'un « deuxième Freud » sur la question de l'éducation comme le soutien Catherine Millot (1979). Autrement dit, la désillusion de Freud quant à la psychoprophylaxie n'a pas affecté son espoir que « l'application de la psychanalyse... à l'éducation de la génération suivante » (1932c) puisse altérer le *statu quo* pédagogique, responsable de l'accomplissement imparfait de sa mission correcte, conformément à ce qu'il avance dans la *Leçon XXXIV*.

L'espoir de voir une éducation différente est une constante dans les textes freudiens. En fait et jusqu'à un certain point, elle va de pair avec l'illusion prophylactique, comme par exemple dans les textes cités de 1907 et 1908, dans l'*Introduction à la Méthode psychanalytique du Dr. Oskar Pfister* (1913b), dans la *Leçon XXIII* (1915-17b) et dans *La question de l'analyse profane* (1926), mais la distinction prend forme peu à peu tout au long de son œuvre. En 1909, à l'occasion de son *Analyse de la phobie d'un garçon de cinq ans,* en même temps que Freud admet que la question de la prophylaxie est pour le moins problématique, il maintient son pari sur la transformation des buts éducatifs: substituer la « répression des pulsions » afin de laisser place à un « individu capable de culture et socialement utilisable avec le moindre préjudice pour son activité » (p. 128). Tout de suite après, dans la *Leçon XXXIV* (1932c) – considérée classiquement comme l'enterrement de tout espoir – Freud observe une fois de plus la difficulté de mettre en pratique la prophylaxie, au moment où il suggère l'analyse des éducateurs comme une possibilité pour que l'éducation puisse rencontrer son propre chemin.

Les remaniements du modèle pulsionnel qui ont culminé avec le postulat de l'irréductibilité entre *pulsions de vie* et de *mort*, ont rongé l'illusion prophylactique, en même temps qu'ils rendaient possible la reconnaissance selon laquelle « le plan de la Création » n'inclut pas la proposition que « l'homme soit heureux » (1929), jusqu'à l'abandon explicite dans le texte *L'analyse finie et l'analyse infinie* (1937).

Néanmoins, Freud maintient de fermes espoirs quant à ce qu'il a finalement baptisé « L'éducation à la réalité » (1927). Celle-ci, à la différence de celle généralement proposée à son époque – en particulier, par la « piété chrétienne » (1932d), à la mode de l'idéalisme germanique ou de la culture nord-américaine[99], mais également du bolchevisme russe[100] –, 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 est demeuré constant même s'il ne s'articule pas comme une réforme éducative au sens strict, c'est-à-dire en faveur d'une finalité prophylactique. Comme j'ai signalé dans *Infância e Ilusão* (1999), Freud est dans l'expectative d'une éducation que je me permets de nommer *éducation à sec*.

Par ailleurs, une autre distinction importante se dessine au fur et à mesure de l'évolution des écrits freudiens, et qui se situe au croisement avec celle mentionnée ci-dessus et de façon non moins tendue, à savoir la distinction qui existe entre la *psychanalyse d'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 entre les mains de Pfister et d'Anna. Néanmoins, toutes deux ne se recouvrent pas totalement, quoique Freud continue à maintenir une certaine oscillation, peut-être justement parce que sa fille est au milieu de cette affaire.

Ainsi, il ressort d'abord sans l'ombre d'un doute qu'« un peu » de psychanalyse peut s'ajouter dans un but prophylactique au processus éducatif d'un enfant, comme par exemple dans *L'intérêt que présente la psychanalyse* (1913a)*, Introduction à La méthode Psychanalytique* du Dr. 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 d'« analyse d'enfants » (1926). La psychanalyse se grefferait donc sur l'éducation et produirait comme nouveauté un traitement psychoprophylactique qui, quant à lui, vient renforcer la défense de l'exercice profane de la psychanalyse opéré par Freud. Ainsi, s'instaure également, sous l'égide d'Anna, une *illusion pédagogique* à l'origine même de la psychanalyse avec les enfants.

---

[99] Freud exprime une claire préoccupation au sujet de la situation culturelle aux États-Unis dans *L'avenir d'une illusion* (1927), *Le malaise dans la culture* (1929) et *D'une vision du monde* (1932d).

[100] 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 » à être « *God's own country* ». Par la suite, toutefois, dans *D'une vision du monde,* il critique longuement le fait que l'expérience bolchevique se soit transformée en une vision du monde supplémentaire.

Cependant, dans *Préface à Jeunesse à l'abandon,* de August Aichhorn (1925a), Freud déclare, d'un côté, que l'éducation est quelque chose *sui generis* qui ne peut être ni confondue avec l'action de la psychanalyse ni remplacée par elle, de l'autre, que « l'analyse d'un enfant » peut intervenir comme une « technique d'appoint », si nécessaire. De plus, bien que la psychanalyse d'adultes névrosés équivaille à une rééducation, Freud 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 l'époque. Cette éducation « différente » résulterait de l'application de la psychanalyse à l'éducation de l'époque, et partagerait l'objectif de la « situation analytique » qui exige « la formation des structures psychologiques déterminées (et) une attitude particulière à l'égard de l'analyste » et 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 d'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, est comparable à une rééducation puisqu'elle succède à l'éducation qui les a fait grandir. En somme, en 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 la prétendue immaturité de l'enfant exige une intervention qui, à la différence de la pédagogie d'époque critiquée par Freud, envoie le petit de l'homme vers la *castration* qui justement humanise, ou vers la *castration symboligène*, comme disait Françoise Dolto.

Finalement, dans la *Leçon XXXIV*, Freud manifeste rapidement sa satisfaction devant le fait que sa fille se soit impliquée dans ce qu'il considère aussi important que prometteur. Cependant, alors qu'il se penche sur la « mission première de l'éducation », il déclare immédiatement après que, jusqu'à ce moment, l'éducation n'a qu'imparfaitement accompli sa tâche et qu'en revanche, « l'éducation psychanalytique » aurait pour but de faire de l'enfant 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 ». En somme, Freud finit par distinguer de nouveau comme en 1925 la *psychanalyse d'enfants* et *une autre éducation différente*, capable de soumettre les enfants à la castration.

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 remplacer *l'éducation primordiale*. Néanmoins, cette dernière, quand elle se réclame de l'aide analytique, puisque la pédagogie gêne plus qu'elle n'aide, occupe le cœur des préoccupations d'un Freud toujours intéressé par les « problèmes culturels » – comme il le disait lui-même dans son *Autoprésentation* (1924).

***

La critique de Freud à l'encontre de la pédagogie de son époque a commencé à se dessiner dans *Trois essais sur la théorie sexuelle,* dans lesquels il évalue le statut de l'éducation dans la production des « digues » ou « forces psychiques » qui font « obstacle aux pulsions sexuelles » (1905). En 1907, Freud jugeait cette pédagogie expressément pernicieuse du point de vue psychique, puisqu'elle se fondait sur l'égarement sur le « plan sexuel » et sur l'intimidation dans le « domaine religieux ». En outre, en 1908, il reprenait sa critique de l'éducation en soutenant que celle-ci 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, 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 plus tard de la *pulsion de mort* se serait chargée d'enterrer, malgré la méconnaissance des partisans de la *pédagogie psychanalytique*.

Néanmoins, d'une part, il me semble que pour ces derniers aussi bien que pour leurs détracteurs – dont en particulier C. Millot – l'enjeu à l'époque était *quantitatif*. D'autre part, quoique Freud eût fait plusieurs références à la possibilité de la psychoprophylaxie, on trouve déjà des éléments dans les textes antérieurs à 1920 qui, s'ils invalident l'illusion d'harmonie, permettraient cependant de comprendre sa critique envers la pédagogie de l'époque sur une échelle au contraire *qualitative*. À l'encontre des apparences d'un « premier Freud », je vois s'opérer une réflexion sur l'irréductibilité structurelle du déplaisir et, donc, sur la non pertinence à chercher un meilleur dosage des restrictions civilisatrices.

Avant même 1900, dans le *Manuscrit K* adressé à W. Fliess le 1er janvier 1896, Freud, réexaminant le statut de la relation entre pudeur, moralité, refoulement et déplaisir, affirme « ... [qu']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 déclare que la morale, contrairement à ce que l'on pourrait penser, résulte du refoulement qui possède pour sa part « 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'« acquisition biologique » de « limitation » contre la

« menace de déplaisir », dérivée de la propre « tendance originelle du système neuronique » (1895)[101]. Il y aurait donc une « défense normale » et un « refoulement hystérique » face à une menace constante 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 »[102].

Au tout début du XIX[e] siècle, Freud mentionne dans ses *Trois essais* l'existence de pulsions perverses en soi qui, ne pouvant qu'entraîner du déplaisir, exigent « l'action de forces psychiques contraires » (1905). En 1912, dans *Du rabaissement généralisé 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 » lorsqu'on est soumis aux « exigences de la civilisation ». Enfin, 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 contradictoire inhérente, aussi bien à la bisexualité constitutive, qu'au fait que la relation érotique comporte également des « tendances agressives directes » (1929), et encore, fondamentalement, à l'adoption de la marche verticale et de 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 pas d'illusions quant à une *éducation à point,* capable de ne pas impliquer de déplaisir psychique. De plus, si la possibilité de rencontrer la quantité exacte de satisfaction/restriction existait, il ne réserverait pas à l'éducation un rôle modeste dans la modification du cadre de base. 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 » (1905). Or, si on se rappelle que le recours aux thèses de l'héritage phylogénétique et de la préformation organique ou acquisition biologique était le moyen disponible à l'époque pour établir dans sa réflexion une détermination structurelle, Freud reconnaît alors à l'adulte une possibilité limitée de conjurer le manque d'*harmonie quantitative* impliquée dans l'évolution de l'enfant.

Cette opposition nécessaire/contingente se réinscrit dans *L'intérêt que présente la psychanalyse,*

---

[101] Peu après, il soutient que « 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 psychiquement.
[102] Thèse reprise dans *Totem et tabou* (1912-1913).

sous forme spontanée/extérieure[103]. À l'occasion, il affirme qu'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 de l'enfant lui-même qui répète ainsi « une partie de l'histoire de la civilisation » (1913a). Ici, « exercer de l'extérieur » signifie sans maintenir de proportions métaphoriques à l'intérieur d'un processus d'évolution psychique déterminé structurellement[104], c'est-à-dire d'un processus spontané en soi puisqu'il n'obéit au libre-arbitre de personne. Bref, la violente répression exercée de l'extérieur se révèle une intervention incapable de dédoubler la *métaphore parentale*[105].

En somme, bien que Freud conserve une illusion de possibilité de prophylaxie, il ne chiffre pas ses espoirs sous l'angle d'un maniement *quantitatif* de l'intervention éducative. Dans ce sens et compte tenu de la critique contre l'éducation de son époque, constante dans ses textes, il conviendrait encore d'analyser ce que serait l'objet de celle-ci, c'est-à-dire l'étoffe de sa violence « non naturelle » critiquée par Freud lui-même. Voilà pourquoi il me semble nécessaire de placer le problème sous un jour *qualitatif*. En d'autres termes, il ne s'agirait pas de présupposer que Freud a eu dans un premier temps l'illusion d'une éducation moins répressive du point de vue comportemental, mais en tout cas qu'il a toujours souhaité une *qualité* différente d'intervention des adultes auprès des enfants ou que les adultes puissent parvenir à s'adresser aux enfants *au nom d'autre chose que de la morale* de leur temps – ce qu'il a qualifié d'*éducation à la réalité*.

***

Parmi les commentaires que Freud a faits en matière d'éducation, celui-ci peut-être, dans une note de bas de page de *Malaise dans la culture*, résume son opinion sur le sujet : « l'éducation ne se comporte pas autrement que si l'on équipait des gens partant pour une expédition polaire avec des vêtements d'été et des cartes des lacs lombards » (1929).

Freud a d'abord opposé à la pédagogie religieuse hégémonique de son époque, chargée de la coercition de l'activité et de la curiosité intellectuelles, le « catéchisme laïque français » dans *Les éclaircissements sexuels apportés aux enfants* (1907) et, vingt ans plus tard, l'*éducation à la réalité* à l'occasion du texte *L'avenir d'une illusion* (1927). Il incomberait à cette autre « éducation psychanalytique » la mission de faire de l'enfant un « homme sain et capable » qui ne finisse pas par se ranger « du côté de la réaction et de la répression » comme il le dit dans sa *Leçon XXXIV*.

---

[103] Il est intéressant de noter que la même paire d'opposition joue un rôle semblable chez Piaget. Cf. mon texte *A inteligência piagetiana* (1997).

[104] Voilà pourquoi Freud déclare que la « vieille affirmation que la nervosité croissante est un produit de la culture recouvre pour le moins la moitié du véritable état des choses. » (1913a :123).

[105] Affirmation développée en *Infância e ilusão* (1999).

On pourrait penser que Freud proposait de cette manière un but pédagogique consistant à atteindre la « réalité ». D'autant plus qu'en 1911, il avait déjà affirmé dans *Formulation sur les deux principes de l'advenir psychique*, que l'éducation peut être décrite « comme une incitation à surmonter le principe de plaisir, à lui substituer le principe de réalité ». Cependant, la *réalité* dont il parlait n'était pas tout à fait celle à laquelle nous avons coutume de penser. Si tel avait été le cas, la devise de la substitution d'un principe par un autre du fonctionnement psychique aurait fait de la psychanalyse une psychothérapie adaptative comme une autre. Il s'agit au contraire de la réalité du désir qui condamne l'Homme à être toujours partiellement en dehors de son propre point de focalisation et, par conséquent de rêver d'être toujours un autre.

Certains commentateurs comme, par exemple, Antonello Armando (1972), suggèrent que cette réalité doit être entendue comme étant la réalité scientifique. Freud opposerait donc à l'éducation religieuse une éducation scientifique. Est-ce si simple ? D'autant plus qu'il avait déjà exprimé ses espérances quant à l'éducation laïque. Freud a toujours opposé la science à la religion, incluant la psychanalyse dans la première. La question est complexe et épineuse, mais on peut rapidement souligner un point : la religion constitue une vision du monde qui clôt, tandis que la recherche scientifique ouvrirait des interrogations dans la vie. Voyons donc ce qu'il en est.

Dans *D'une vision de monde,* il affirme que : « 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» (1932d). Ainsi, la religion servirait à tenter de suturer ou domestiquer la réalité paradoxale du désir – moteur de la volonté de vouloir, aliment de toutes les peurs, cible de toutes les prescriptions, objet concomitant de restrictions et d'interdictions. À l'opposé, la science à laquelle aspirait Freud irait à contre-courant, et donc, renverrait une nouvelle fois l'Homme à sa fragilité, au caractère transitoire et frêle de son existence, autrement dit, à sa condition réelle d'orphelin. Freud a hélas perdu ce pari. La science aujourd'hui – ou peut-être devrait-on dire le techno-scientisme – s'est substituée à la religion d'antan pour consoler et fournir une amnistie existentielle.

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), sa critique de la religion ne paraît pas être l'envers d'un espoir *libertaire* naïf. De fait, elle semble viser le *justificationnisme* religieux, c'est-à-dire, le formatage de la dimension éthique inhérente à l'action humaine.

D'un côté, Freud semble être convaincu que, dans la mesure où l'Homme obéit au nom d'un Dieu quelconque[106], 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

[106] Dans *D'une vision du monde*, Freud place sur un même niveau la place que les œuvres de Marx occupaient en Russie, la Bible et le Coran. Peut-être aurait-il aujourd'hui également inclus « les marchés ».

illusion divine, la question peut se poser en termes du *désir* qui anime son action 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 soi d'exigences morales mais également celui de leur trouver une raison différente de la religion. 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[107].

En effet, il semble possible de considérer l'entreprise freudienne du remplacement des motifs religieux de la morale par d'autres, « purement séculiers » ou réduits à leur « nécessité sociale » (1927), comme étant une critique de *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 au caractère *artificialiste* de l'Homme. Dans ce sens, la « morale sexuelle civilisée » des adultes, considérée comme « hypocrite » car elle empêche l'Homme de vivre selon sa « vérité psychologique » (1915), est opposée, 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 » (1913c) puisque, en cachant systématiquement le sexuel et en intimidant sur le terrain religieux, elle rend difficilement réalisable le cours des pulsions infantiles.

Sans ignorer le caractère aussi riche en nuances qu'en épines du débat religion – psychanalyse et/ou science, on peut tout à fait soutenir que Freud n'affirme jamais le manque de vérité des doctrines religieuses *au nom de la psychanalyse,* quoiqu'il l'ait fait *en son nom*. 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, il paraît chercher à élucider un aspect particulier des doctrines religieuses qui, de nos jours, pourrait bien mériter le nom de *fondamentalisme*. Il convient donc de souligner une différence subtile entre *religiosité* et *fondamentalisme* – qui est une croyance en dehors de toute mesure ou proportion ; ou peut-être entre « religion » et « église », selon Lacan dans son *Séminaire* interrompu à propos des *Noms-du-Père* (1964). En somme, il serait psychiquement possible d'avoir une confession religieuse sans tomber dans les griffes du fondamentalisme, autrement dit, dans l'impasse propre d'un formatage moral, qu'il soit religieux ou non. On ne devrait donc pas s'étonner de trouver des analystes qui croient en Dieu – comme ce fut d'ailleurs le cas de Françoise Dolto. Comme le disent les paroles d'une chanson populaire latino-américaine « Je ne demande qu'une

[107] La prétention freudienne 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.

seule chose à Dieu : que le futur ne me soit pas indifférent »[108], le sujet peut fort bien uniquement demander à Dieu de ne pas lui retirer sa propre responsabilité dans la fécondation d'un futur, c'est-à-dire la possibilité de s'impliquer de manière existentielle dans un acte ou de pouvoir agir au nom du désir. Mais il serait également psychiquement possible de brandir un certain athéisme tout en étant spirituellement pris dans un illusionnisme fondamentaliste comme, par exemple, dans le cas du soviétisme russe (1932d). Par ailleurs, enfin, un sujet irréligieux – dans ce cas Sigmund Freud – peut fort bien nourrir l'espoir que le futur de l'humanité soit dépourvu d'illusions, religieuses ou non, bien qu'il ait conscience de la difficulté d'une telle réalisation.

Dans ce contexte, non seulement la critique persistante de Freud contre l'éducation et la pédagogie de son époque ne représente pas l'expression d'une espèce de cynisme politique, mais elle remet également à l'aspect central des idées éducationnelles hégémoniques des premières décennies – leur *justificationnisme* pédagogique, épiphénomène du *fondamentalisme* culturel qui s'était emparé de la civilisation.

L'éducation à la réalité pourrait être pensée comme *une éducation par-delà le justificationnisme pédagogique* à caractère moral-religieux, hégémonique à l'époque dans la Russie staliniste et dans les pieux États-Unis. 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'État français, me semble un grand progrès dans l'éducation infantile ». Ainsi, Freud *souhaitait* que le futur nous réserve une « éducation libérée de la pression des doctrines religieuses [même si ça] ne changera peut-être pas grand-chose à l'essence psychologique de l'homme » (1927 ; p. 196). Il considérait que, malgré l'improbabilité de voir ses espoirs se concrétiser un jour, cela valait la peine d'être tenté.

L'*éducation à la réalité* ne vise pas la production d'une harmonie psychique qui fait défaut et que toute pédagogie cherche de façon névrosée. Freud misait donc sur une éducation humble ou *à sec* sans le moindre fondement transcendantal, au-delà de toute pédagogie de formatage. Il pariait sur la possibilité que le petit d'Homme une fois adulte vienne à expérimenter que « le monde n'est pas une *nursery* » (1932d), autrement dit – rappelant son texte *Considérations actuelles sur la guerre et sur la mort* – qu'il vienne à supporter la vie en se préparant pour la mort (1915).

***

Depuis plusieurs décennies, il règne dans le domaine de la pédagogie un certain *justificationnisme moral* dérivé du techno-scientisme du moment : tout ce qui arrive dans la vie avec les enfants – à l'école, comme à la maison – est déchiffré et *justifié* grâce à une herméneutique

[108] « Solo le pido a Dios que el futuro no me sea indiferente », León Gieco.

d'expertise psycho-bio-socio-logique. À titre d'exemple, les enfants ne font plus d'espièglerie méritant telle punition, ils souffrent d'un déficit d'attention qui fera l'objet de résignation parentale et de bonnes doses de *Ritalin*. Ou bien, pense-t-on, ils sont ainsi parce qu'ils sont venus au monde comme ça ! En contrepartie, les parents ne demandent plus à leurs enfants de faire des choses qu'ils considèrent comme devant simplement être faites. À présent, les parents stimulent le développement ou interagissent avec les capacités de maturation, selon les prescriptions professionnelles. En somme, le techno-scientisme psychopédagogique console les parents et les pédagogues de même qu'il amnistie les esprits et les cœurs adultes dans la tentative toujours vaine de suturer le désir qui – à sa manière énigmatique – anime la vie.

Ceci étant, l'*éducation à la réalité* dont rêvait Freud, vise le désir. Elle fait en sorte de réduire la probabilité pour les enfants de voyager à travers la vie adulte mal vêtus et sans les bonnes cartes, au point de risquer de périr résignés face à la réalité du désir.

Faire en sorte que les enfants reconnaissent que le désir dépasse les forces de notre corps et qu'il extrapole le temps exigu de nos vies constitue-t-il une finalité pédagogique ? Plus encore, en supposant que ce soit le cas, quels sont les moyens pour y parvenir ? La première question appelle une réponse négative. Quant à la seconde, elle reste sans réponse concluante.

La sujétion d'un enfant au désir ne constitue pas une nouvelle finalité éducative. C'est l'étoffe même de l'éducation et il n'y a donc pas lieu de parler de singularité d'une *pédagogie psychanalytique*. Tout enfant qui vient au monde n'est en soi rien de plus qu'un peu de chair, des os et quelques cheveux. L'émergence et l'opération d'un sujet – ce que l'on a coutume d'appeler le développement psychologique – dépend de l'éventualité que les parents fantasment leur bébé comme étant sujet au désir. Si les parents ne présupposaient pas une telle éventualité, ils ne parleraient pas à leur enfant et passeraient encore moins de temps à lui faire des risettes et ainsi de suite. Les adultes considèrent un bébé comme leur étant familier. En vérité, ils se racontent là une espèce de pieu mensonge. Dans le cas contraire, comment serait-il possible de s'occuper tous les jours d'un nouveau-né ? En fait, les adultes introduisent une cote de familiarité chez le bébé[109], donnant ainsi un coup de pied à son éducation dans le processus qui vise à en faire un autre membre de la famille[110].

C'est en ce sens que j'ai affirmé, dans le texte *Dos 'Erros' e em especial daquele de renunciar à Educação* (1997)[111], qu'éduquer revient à transmettre des marques symboliques permettant à l'enfant

[109] Question développée notamment dans le chapitre « Fazer-se menino(a) » dans *Figuras do Infantil* (2010).
[110] Il en va de même pour l'éducation scolaire. Quel est l'objectif des systèmes scolaires d'enseignement ? Bâtir une Nation idiosyncrasique, c'est-à-dire, une sorte de grande famille où il pourrait bien n'y avoir qu'un regroupement de solipsistes. Question évidente pour des Français ou des Argentins mais moins pour des Brésiliens étant donné le caractère violent de techno-psychologisme pédagogique ambiant.
[111] Cette idée a ensuite donné lieu à la parution du livre *Infância e Ilusão* en 1999.

de conquérir pour soi une place dans une histoire, plus ou moins familière, et de pouvoir ainsi se lancer dans l'entreprise du désir.

Le fait que le désir oriente l'éducation ne suffit pas à constituer une finalité pédagogique. Si l'objectif visé est le désir, une éducation peut alors avoir lieu ; si, au contraire, l'intervention des adultes auprès des enfants est empreinte du déni inconscient du désir, il sera alors peu probable que cette éducation prenne place. En d'autres termes, l'éducation peut s'avérer un échec fracassant. La psychopathologie grave dans l'enfance est le triste exemple d'une telle éventualité.

Éduquer à la réalité ou éduquer au désir, c'est ce que le commun des mortels sait faire – sans toutefois le savoir – depuis toujours quand il est question d'enfants. Dans la *Leçon XXXIV* déjà citée, Freud affirmait que l'Homme avait jusque-là su s'acquitter de cette tâche éducative, bien qu'imparfaitement, l'obstacle étant à l'époque, selon lui, la religion. L'obstacle est aujourd'hui – selon moi – le techno-scientisme pédagogique.

Comment accomplir la mission de l'éducation à laquelle la religion et la pédagogie font frein ? Au cours de cette même conférence de 1932, Freud répond ainsi : « chercher sa voie entre le Scylla du laisser-faire et le Charybde du refuser ». Mais comment chercher cette voie ? Existe-t-il une méthode ? Pour rappel, l'étymologie de « méthode » renvoie à « voie » ; reformulons donc la question : existe-t-il une voie pour suivre la voie ? C'est évident !, répondent la religion et la techno-pédagogie, la voie, consiste à suivre mes pas !

En 1914, Freud, en sa qualité d'ancien élève devenu célèbre, prononce le discours de commémoration du cinquantenaire de la fondation du collège qu'il avait fréquenté à Vienne – le *Ersherzog Rainer-Realgymnasium*. Cette allocution fut publiée sous le titre *Sur la psychologie du lycéen* (1914a). Bien que son texte soit très riche, il souligne un point en particulier qui rejoint parfaitement mon argumentation. Se demandant ce qui l'avait le plus intéressé pendant les cours, Freud répond que ce ne fut pas l'exposition en soi des sciences mais la personnalité de ses maîtres.

L'exposé des connaissances, dans une conférence ou une salle de classe, suit toujours une certaine logique. On considère qu'il y a des logiques plus didactiques que d'autres, autrement dit, plus efficaces pour produire certains effets plutôt que d'autres selon le public. C'est ainsi que les marqueteurs d'hommes politiques ou de savonnettes, ainsi que les experts pédagogiques gagnent leur vie grâce à l'illusion qu'il est possible de contrôler scientifiquement les effets de la parole à coups de power-point et d'autres attirails technos. Freud reconnaît que ce qui « touche » le public, les élèves, c'est l'intérêt éprouvé face à la personnalité de l'exposant. Mais qu'est-ce qui, dans la personnalité, est en mesure d'intéresser les auditeurs ou d'établir ce *courant souterrain* dont parle Freud dans cette allocution commémorative ? Il ne s'agit pas des aspects manifestes de la personnalité. Il s'agit de ce qui échappe à l'observation et qui anime cependant la parole du professeur. Il s'agit donc du désir –

et de quoi d'autre pourrait-il être question en psychanalyse ? Ainsi le récepteur du message se demande : « qu'est-ce que celui-là me veut à me parler ainsi ? »

Reprenons à ce stade, notre questionnement : existe-t-il une voie pour professer ? La réponse est la suivante : en professant !

Par deux occasions, dans sa préface à l'ouvrage d'Aichhorn (1925a) et dans *L'analyse finie et l'analyse infinie* (1937), Freud soutient que l'éducation est une *profession impossible*. Plus encore, il souligne que ce n'est pas la seule, puisqu'il faut y additionner la politique et même la psychanalyse. L'impossibilité fait qu'en psychanalyse, en politique et en éducation, les résultats laissent toujours à désirer parce qu'ils sont toujours en deçà ou au-delà de ce qui avait été imaginé.

Ce sont des professions du manque, dans lesquelles il manque toujours quelque chose. Ce sont des professions de parole. Une hystérique célèbre – Anna O – avait affirmé que, peu avant que la psychanalyse ne devînt ce qu'elle était devenue, le traitement était une « cure par la parole ». En effet, sans parole, il n'y a pas de psychanalyse ; et pas plus de politique, c'est-à-dire, de dialogue autour des conditions de vie dans la *polis* tous ensemble, sans nous tuer les uns les autres. Sans parole, il n'y a ni éducation, ni famille, ni Nation. La parole est l'outil éducatif par excellence. Les marqueteurs du bien-être personnel, de la politique et de l'éducation abhorrent la parole parce qu'elle rappelle à l'émetteur son peu de connaissance en la matière et ce, quand il s'y attend le moins. C'est pour cela qu'ils la persécutent pour la bâillonner, pour qu'elle reste en place sans bouger et donc qu'elle ne laisse pas à désirer.

Freud a tiré la sonnette d'alarme quant à la nécessité de reconnaître l'impossible dans l'éducation, en politique et en psychanalyse. Ainsi, le désir peut advenir, c'est-à-dire qu'il n'est pas une entité métaphysique préexistante.

Comment éduquer à la réalité ? Vers le désir ? Pour la reconnaissance de l'impossible ? Enfin, comment éduque-t-on ?

Tout simplement en adressant la parole à un enfant. En parlant ? Oui ! Comment ? Comme spécialiste ? Non, comme simple mortel. Comme quelqu'un qui reconnaît pour soi qu'il ne peut pas ne pas dire – à certains moments – ce qu'il est en train de dire. Parce que dans cette parole nécessaire se conjuguent ses espérances et ses craintes. Par conséquent, si la parole n'était pas (mal) dite, l'adulte sauterait par-dessus sa propre *castration*. La parole qui a des chances d'éduquer est cette parole qui est la marque de la sujétion de l'adulte à la castration ou qui est témoin de ce qui échappe à la connaissance du sujet. Les autres sont des paroles vides qui entrent par une oreille et ressortent par l'autre, du pur *blabla*.

En ce sens, la psychanalyse ne peut inspirer aucune pédagogie, aucune proposition sur quoi dire et comment adresser la parole à un enfant. Il est seulement possible à un analyste de dire à froid,

avant de risquer de ne plus être soumis à la règle d'abstinence : dites, je vous écoute! Un éducateur touché par l'expérience freudienne, après avoir dit telle et telle chose, pourra alors dire à froid, sans oripeaux pédagogiques, à son auditeur : vas-y ! Là, le sujet a des chances d'advenir. C'est toutefois sans garantie puisqu'en cet instant, la maxime faustienne de Goethe, « ce dont tu hérites de tes pères tu dois le gagner pour le posséder », que Freud aimait à rappeler, entre en scène pour montrer toute sa valeur… toute sa valeur éducative.

***

Comme je l'ai déjà affirmé dans les publications de la fin des années quatre-vingt-dix, je suis persuadé que dans le texte freudien, la différence entre *éducation* et *pédagogie* opère en filigrane ; c'est-à-dire entre, d'un côté les effets formatifs ou de subjectivation, dérivés pour l'enfant de la vie en communauté avec les adultes et de l'autre, l'ensemble des savoirs positifs sur la supposée adéquation naturelle entre les moyens et les fins de l'éducation. De plus, il me semble que cette disjonction élucide les impasses de l'éducation de nos jours.

L'éducation actuelle – plus dans certaines cultures que dans d'autres – est totalement imprégnée d'un certain *fondamentalisme* naturalisant, parfois à l'état pur, parfois revêtu d'un certain fond sociologique. Elle serait un processus plus ou moins complexe de stimulation ou d'interaction milieu/organisme. L'enfant devient l'objet de savoirs spécialisés de nature psycho-médicale, de même que les vicissitudes de la vie en compagnie des enfants sont considérées comme le développement d'une rationalité didactico-instrumentale immanente au réel. De cette manière, les idéaux pédagogiques actuels ne favorisent pas l'interrogation, de la part de l'adulte, de l'impossible autour duquel s'articule son propre rapport à l'enfant.

Le fondamentalisme pédagogique se situe dans la lignée des conquêtes religieuses d'antan, à même d'éradiquer la volonté de savoir sur soi-même, ainsi que d'apaiser l'angoisse des adultes face aux dangers et aux aléas de la vie familiale ou scolaire avec les enfants, dans la mesure où il formule des préceptes, des interdits et des restrictions toujours justifiés[112]. Le scientisme d'aujourd'hui n'entraîne pas la laïcité de la vie quotidienne dans la *polis* souhaitée par Freud. Cependant, il est un point sur lequel les illusions techno-scientistes de la pédagogie actuelle diffèrent des illusions religieuses de la pédagogie d'antan. L'insistance religieuse à dominer le désir, comme toute névrose, ne fait rien d'autre que de placer une fois de plus le sujet à un croisement, celui de la reconnaissance de son impossible réalité. La religion, à la différence de la technoscience, ne *dénie* pas la réalité du désir, elle condamne le sujet à la réitération de l'échec du *refoulement*. C'est en ce sens que Freud affirmait que cette « névrose collective » qui s'emparait du monde adulte ouvrait la possibilité pour

[112] Notons que j'ai emprunté à Freud les termes qu'il a utilisés pour se référer à la vision religieuse du monde, mentionnée précédemment.

les enfants de se ranger à l'avenir « du côté de la réaction et de la répression » (1932c). Ceci dit, le refus du désir impliqué dans les illusions pédagogiques contemporaines laisse une marge pour que les enfants contractent la maladie du cynisme résigné. Il s'agit de la marque même de la spiritualité techno-scientiste ou, simplement, de notre morale actuelle au « service des biens » et, par conséquent, antinomique à l'éthique du désir, comme l'a affirmé Lacan (1959-1960).

Le risque précédent tout comme l'actuel d'échec éducatif, c'est-à-dire, le fait que l'enfant finisse comme un ennemi du progrès ou un cynique moderne, soulèvent un problème politique. Sur ce point, la psychanalyse trouve sa propre limite et aucun analyste ne peut donc plus parler à la place de la théorie ou au nom de Freud lui-même. Il devra alors parler en son nom propre pour agir dans la même dimension politique que la question en jeu, comme l'avait signalé Maud Mannoni dans *Éducation Impossible* (1973). Peut-être que Mannoni a su suivre Freud sur ce point également.

Dans la *Leçon XXXIV* (1932c) Freud affirme que :

> « Il a été dit – et certainement à bon droit – que toute **éducation est partialement orientée**, qu'elle tend à ce que l'enfant s'intègre dans l'ordre social existant sans prendre en considération la valeur ou la fiabilité intrinsèques de celui-ci. Si l'on est convaincu des défauts de nos dispositifs sociaux actuels, on ne peut pas justifier qu'on mette encore à leur service l'éducation à orientation psychanalytique. Il faut lui assigner un autre but, plus élevé, qui se soit libéré des exigences sociales dominantes. Mais j'estime que cet argument n'a pas sa place ici. Cette exigence dépasse la justification fonctionnelle de l'analyse. Le médecin aussi, qui est appelé pour le traitement d'une pneumonie, n'a pas à se soucier de savoir si celui qui est tombé malade est un brave homme, un suicidaire ou un criminel, s'il mérite de rester en vie et si on doit le lui souhaiter. Cet autre but aussi que l'on veut assigner à l'éducation sera un **but partial**, et ce n'est pas l'affaire de l'analyste de trancher entre les **partis**. Je fais totalement abstraction du fait qu'on refusera à la psychanalyse toute influence sur l'éducation si elle professe des intentions qui sont incompatibles avec l'ordre social existant. L'éducation psychanalytique assume une responsabilité dont on ne l'a pas chargée si elle se propose de façonner en rebelle celui qu'elle éduque. Elle aura fait ce qu'elle a à faire si elle le laisse partir **aussi sain et aussi capable** de performance que possible. En elle-même sont contenus **suffisamment de facteurs révolutionnaires** pour assurer que celui qui a été éduqué par elle ne se mettra pas, dans sa vie ultérieure, **du côté de la réaction et de la répression**. J'estime même que des enfants révolutionnaires ne sont à aucun point de vue souhaitables ».

Il est possible, comme l'affirme Cifali (1982) à la différence de Millot (1979), que Freud ait voulu à cette occasion se démarquer avec prudence des positions « gauchistes » de W. Reich pour protéger ainsi sa « créature » psychanalytique de l'avancée nazie. Il me semble cependant qu'on peut lire ce passage autrement. Pourquoi ne pas considérer que, lorsque Freud déclare que ce n'est pas le rôle de l'analyste que de prendre position entre les partis qui s'affrontent dans la société et l'éducation, parce que la psychanalyse ne doit pas se laisser guider par une finalité partiale, elle délimite de fait une frontière pour la psychanalyse elle-même ? On tend au contraire à considérer que Freud se contente de signaler la nature partiale ou limitée de discours autres que le discours

analytique. Nous pouvons ainsi penser qu'une fois la limite de la psychanalyse atteinte, l'analyste devrait cesser de parler au nom de la psychanalyse.

À l'intérieur des frontières de la psychanalyse, il convient d'offrir une aide analytique. L'étendue de ce devoir de la part de l'analyste déplace toujours un peu les limites de la psychanalyse elle-même, comme Freud l'avait enseigné avec ses incursions allant prétendument au-delà de la cure. Toutefois, l'expansion à l'infini pourrait aussi convertir la psychanalyse en une vision du monde.

La *psychanalyse dans l'éducation* consiste – selon moi – à analyser, dissoudre les illusions qui dominent le champ éducatif pour *une éducation à la réalité impossible du désir*, en d'autres termes, une éducation au-delà du Bien et du Mal. À un moment donné, les frontières de la psychanalyse peuvent n'être plus extensibles. Cette situation peut exiger de l'analyste un autre type d'implication – soutenir une vérité construite grâce au *bien-dire* dans l'éducation[113]. La psychanalyse se heurterait alors à son contraire. La psychanalyse finirait ainsi par trouver une limite, à un moment donné dans l'après-coup, tandis que l'analyste finirait par reconnaître qu'il a perdu sa condition en tant que tel pour être allé outre les limites. Mais une fois libéré du devoir d'analyse, il pourrait parfaitement prendre parti dans les discussions sur la vie auprès des enfants dans l'espoir – comme le disait Hannah Arendt (1954) – de replacer un jour ou l'autre le monde à sa *juste* place et ainsi d'inoculer aux enfants le germe de l'acte qui vise à tenter l'impossible.

[113] Je reprends l'affirmation lacanienne à propos d'une éthique du bien-dire, présentée dans *Télévision* (1974).

D'un enseignement de la psychanalyse et de la formation des enseignants

1993

A problemática da transformação das Práticas Educativas e a Oficina de Educadores
[*La problématique du renouvellement de la pratique d'enseignement et le groupe de parole*]
Educação e Sociedade (CEDES). n° 46, p. 460-475.

2009

Sobre uma degradação general da vida escolar
[*À propos d'une dégradation généralisée de la vie scolaire*]
ETD. Educação Temática Digital (UNICAMP), v. 10, n° 2, p. 157-168.

2010

Pasajes de fronteras en la investigación: entrevista
[*Les passages de frontières dans la recherche : interview*]
In : ALZAMORA, S. et CAMPAGNO, L. E. (Dir). *La educación en los nuevos escenarios socio-culturales*. Santa Rosa : Ediciones UNLP, 2010, p. 323-342.

2011

Da formação de educadores e de um ensino da psicanalise na universidade
[*De la formation de formateurs et d'un enseignement de la psychanalyse à l'université*]
In : CONTE DE ALMEIDA, S. et KUPFER, M-C. (Dir.) *A psicanálise e o trabalho com a criança-sujeito. No avesso do especialista*, p. 99-110. Rio de Janeiro : WAK Editora.

La maîtrise de la parole, cet os si dur à ronger dans la formation des enseignants. Le cas de la formation à distance au Brésil.
In : CHIANTARETTO, J-F. et FOURMENT-APTKEMAN, M-C. (Dir.) *Cahier de l'infantile – Clinique et écritures*. Paris : L'Harmattan, sous presse, parution fin 2011.

La thématique de la formation des enseignants – symptomatiquement chère à la pédagogie brésilienne[114] – ainsi que l'enseignement et la transmission de la psychanalyse – question toujours présente dans le milieu associatif psychanalytique – n'ont jamais été l'objet central de mon intérêt. C'est pourquoi j'y ai explicitement consacré moins de 10% de mes publications.

J'avais conclu mon doctorat à l'UNICAMP et une professeure qui m'avait déjà invité pendant mes études, à présenter un séminaire sur la conceptualisation des *Groupes Opératifs* par le psychanalyste argentin E. Pichon-Rivière – que j'avais étudié lorsque j'étais encore à Rosario –, réitéra son invitation pour que je publie un texte sur le sujet, pratiquement inconnu au Brésil mais

[114] Voir notamment mon texte *La maîtrise de la parole, cet os si dur à ronger dans la formation des enseignants. Le cas de la formation à distance au Brésil* (2011).

auquel elle s'intéressait. C'est ainsi que j'ai publié, il y a dix huit ans, le premier texte de la liste ci-dessus pour ne jamais le reprendre.

Cependant je dois justement à l'échange avec mes collègues français la récente reprise de la question de la formation et, en particulier, de la formation des enseignants à la lumière de la psychanalyse. J'ai d'abord eu connaissance, voilà plus d'une décennie, des travaux de Francis Imbert sur les *groupes de parole*, puis, à mesure que je resserrais mes liens avec les amis du réseau CLIOPSY[115], j'ai découvert en particulier les travaux de Claudine Blanchard-Laville et de Bernard Pechberty[116]. J'ai peu à peu commencé à comprendre comment la question de la formation est centrale dans la perspective française, définie comme une approche clinique d'inspiration psychanalytique en sciences de l'éducation. Par ailleurs, ces liens ont fini de me pousser et de m'orienter vers cette thématique lors de l'invitation[117] à intervenir aux deux premiers colloques du réseau. En 2003, au *Premier colloque sur l'actualité de la clinique d'orientation psychanalytique en Sciences de l'éducation : recherches et pratiques*, qui s'est déroulé à l'université de Nanterre, j'ai participé à la table ronde intitulée « Accompagner un doctorat clinique en Sciences de l'Éducation » ; en 2006, lors du *Deuxième colloque sur l'actualité de la clinique d'orientation psychanalytique en Sciences de l'éducation : quels liens à la psychanalyse?*, qui s'est tenu à la Sorbonne, j'ai pris part au débat sur le thème « Clinique et affiliations disciplinaires ».

Ceci m'a donné l'occasion de m'arrêter pour réfléchir à « ce que je faisais » à la Faculté d'éducation de l'USP, ce qui coïncida avec un moment historique et politique au Brésil, à savoir, la polémique nationale sur la décision du gouvernement de miser sur l'éducation à distance, grâce aux nouvelles technologies dans le domaine de la formation des enseignants. C'est dans ce contexte que mon article *À propos d'une dégradation généralisée de la vie scolaire* (2009) a vu le jour, tout comme celui à paraître à la fin de l'année dans *Cahier de l'infantile*. En 2006, j'ai organisé le sixième colloque du LEPSI : *Psychanalyse, éducation et transmission*, participant à la table ronde *Psychanalyse, enfance et éducation: bilan d'une transmission*, avec mes collègues de laboratoire Cristina Kupfer et Rinaldo Voltolini. Cette

---

[115] Réseau *Clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation*, fondé notamment pour des enseignants-chercheurs de l'équipe *Clinique du rapport au savoir* de l'université Paris 10, du *Laboratoire Éducation et Apprentissages* de l'université Paris5 et de l'équipe *Approches cliniques de l'éducation et de la formation* de l'université Paris8.

[116] En particulier les travaux publiés au Brésil :

- Blanchard-Laville, C. « Acompanhamento clínico grupal ». In : *Formação de profissionais e a criança-sujeito*, 7° Coloquio do LEPSI, 2008, São Paulo. *Anais eletrônicos*. Disponible sur : <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032008000100001&lng=pt&nrm=abn>. Dernier accès : 30 juillet 2011.
- Blanchard-Laville, C. "Em defensa de uma clínica de orientação psicoanalítica em ciências da educação". *Estilos da Clinica* (USP), v. XII, n° 22, 2007, p. 208-223.
- Pechberty, B. (2003). « Professores e alunos com dificuldades escolares : quais são as dinâmicas psiquicas ». *Estilos da Clinica* (USP), v. VIII, n° 14, p. 126-145.
- Pechberty, B. "Entre o tratamento e a formação". In : Almeida, S.F.C. et Kupfer, M-C. (dir.) (2011). *A Psicanalise e o Trabalho com a Criança-Sujeito*. Rio de Janeiro : Wak Editora, p. 45-76.

[117] C'est grâce à l'initiative de B. Pechberty que les liens de coopérations avec le réseau CLIOPSY ont débuté.

intervention me permit justement de penser l'enseignement de la psychanalyse dans le contexte de la formation des enseignants à l'USP. Cette communication orale fut rédigée par la suite pour être publiée dans les actes du colloque, puis retravaillée, comme toujours, pour être intégrée plus récemment dans un ouvrage collectif, dirigé par Sandra Almeida et Cristina Kupfer (2011), sous le titre *Da formação de educadores e de um ensino da psicanalise na universidade.*

Le traitement de la question de la formation ne coïncide pas avec le moment de la plupart des publications recensées dans ce chapitre intitulé *De l'illusion psychopédagogique à la psychanalyse dans l'éducation*. La raison cependant pour discourir sur mon implication dans *l'enseignement de la psychanalyse à l'université* – à distinguer de l'*enseignement universitaire de la psychanalyse* – repose sur la relation entre la façon de conceptualiser ce dernier et mon propos sur la *psychanalyse dans l'éducation*.

***

Cela fait presque vingt ans que je me consacre à l'enseignement de la psychanalyse à l'université ou à l'enseignement de « quelque chose » de l'expérience et de l'invention freudienne.

Je n'ai jamais été d'accord avec certaines objections selon lesquelles un analyste ne pourrait pas enseigner « quelque chose » de la psychanalyse à l'université. Dans son texte *Faut-il enseigner la psychanalyse à l'université* (1918), Freud souligne deux points intéressants : tout d'abord, si la psychanalyse n'était pas présente dans les universités, c'est parce que cela obéissait à des résistances « universitaires » ; de plus, son enseignement dans les universités permettrait au moins aux auditeurs d'apprendre « quelque chose » de la psychanalyse. Pour Freud, c'était en principe suffisant puisque ce « quelque chose » jouerait avec le temps son rôle pestilent dans l'histoire[118].

La psychanalyse – malgré sa triplicité (Freud, 1923) – est une seule, il n'y a donc pas une psychanalyse pour les analystes, une autre pour les éducateurs, une autre encore pour les sociologues et ainsi de suite. S'agit-il de s'adresser aux éducateurs dans le but de les perfectionner au nom de la psychanalyse ? Afin d'améliorer leur rôle ? Non. Il n'est pas question d'objectifs plus ou moins louables ni de performances utilitaires. Je parle aux futurs enseignants parce que cela me permet de déplier mon transfert à l'éducation et à la psychanalyse, d'interroger ce qui « se passe » entre les vieux et les petits d'hommes, d'interroger la théorie psychanalytique elle-même, ou bien de revenir sur ce qui subsiste de mes propres analyses. Enseigner « quelque chose » de la psychanalyse m'offre une belle opportunité de me trouver là où je ne me cherche pas.

Pourquoi affirmer qu'il s'agit d'enseigner « quelque chose » de la psychanalyse ? Pour diverses raisons. La première serait qu'il est impossible d'enseigner toute la psychanalyse, de même qu'il est impossible d'enseigner toutes les mathématiques. Nous montrons toujours une partie, c'est-

[118] En paraphrasant le commentaire de Freud lors qu'il arrivait au port de New York en 1909.

à-dire que le professeur « enseigne sur les enseignements » (Lacan, 1962-1963). Cependant, cela n'empêche pas cette partie d'impliquer toute l'« intelligence » psychanalytique dans la mesure où l'on ne perd pas de vue qu'il s'agit de quelque chose d'analogue au collage, comme le précise Lacan (*ibidem*). De cette manière, tout apprenti qui fait « sienne » une partie, peut bien s'en approprier une autre, puisque le tout est dans la partie, comme le disait Jean Joseph Jacotot (Rancière, 1987).

Deuxièmement, je suis conscient du débat autour de la distinction entre l'enseignement de la théorie et l'analyse personnelle. La psychanalyse est vivifiée par l'enseignement de la théorie questionnée encore et encore, et également par les analyses personnelles. Si une quelconque de ces instances venait à disparaître, la combinaison qui donne vie à la propre psychanalyse cesserait alors.

Troisièmement, les détails de ce qui est enseigné échappent à une détermination exhaustive. Je peux bien relater jusqu'à un certain point les sujets développés à une occasion ou une autre. Mais comment inventorier tout ce que nous enseignons en plus de ce que nous montrons ? Il existe de fait « quelque chose » qui glisse ou se déplace dans la comptabilité, dans le bilan de l'enseignement. C'est là, qu'une fois de plus, le terme de transmission prend toute son importance.

La Psychanalyse s'enseigne-t-elle ? Oui et non, cela dépend. Et si la même question était posée pour les mathématiques ? Elle recevrait les mêmes réponses.

Enseigner, c'est montrer, c'est permettre à un autre de voir et d'entendre. Les nombres et les opérations peuvent être enseignés, autrement dit, quelqu'un les met en évidence, à la portée de tous. Mais l'aperçu n'est pas le monde vivant des mathématiques. Lui seul ne fait pas la série, pas plus que l'hirondelle ne fait le printemps. Les mathématiques sont écrites et le fait de les écrire, bien qu'elles puissent être enseignées – montrées – ne dit rien sur la *transmission* des mathématiques *en tant qu'expérience*, c'est-à-dire sur le fait que le non-initié à cette discipline vienne à son tour à donner vie aux nombres et aux symboles, ainsi que le fait le premier qui est déjà formé. Il se passe la même chose en Psychanalyse, avec des textes donnés à lire et des séminaires dans lesquels son nom est invoqué. En peu de mots, aucun enseignement ne garantit de transmission ni de formation, quelles qu'elles soient.

On entend communément par *transmission* le passage d'un côté à un autre. La circulation des virus d'un côté à un autre, par exemple, entraîne des maladies contagieuses. Par contre, les nombres et symboles sont comme des marionnettes puisqu'ils ont besoin qu'on leur donne vie. Le *début* de la vie dans le domaine du *langage* est donné par la *parole*. C'est pourquoi quiconque enseigne les mathématiques – même le plus silencieux, renfrogné et solitaire des mathématiciens – parle tout en noircissant le tableau de la salle de classe ; il *parle* tant pour lui-même et ses non-initiés que pour les nombres, les lettres et symboles eux-mêmes encore à venir. C'est l'acte du mathématicien autour de la *voix* qui détient le pouvoir de contagion au-delà de tout contact. C'est *comme si*, en un instant, avant

de périr parce qu'il est hors de son milieu, le virus des mathématiques jaillissait du nombril de cette voix pour être pris dans une autre colonie. Toutefois, *c'est comme si*... Il s'agit d'une *métaphore* puisque, de fait, il apparait que le virus des mathématiques n'existe pas, de même qu'il n'existe pas non plus de virus psychanalytiques se promenant dans les airs, bien que la Psychanalyse soit une peste, si l'on en croit la déclaration de Freud à Jung en arrivant au port de New York.

L'enjeu devient plus intéressant si l'on considère qu'il n'y a pas en réalité de déplacement d'un côté à un autre dans la transmission – malgré les apparences ordinaires tendant vers le contraire. Rappelons cette maxime que Freud aimait à citer « tu dois acquérir ce dont tu hérites ». C'est-à-dire que le non initié ne reçoit rien sans s'impliquer. Voici donc l'os paradoxal dur à ronger, ossature de toute transmission : *il doit payer pour ce qui ne peut pas être donné*.

Et le langage, se transmet-il ? Dans son ouvrage *Saber Falar* (2008) Jerusalinsky, en discutant avec Allouch (1984), déclare : le langage se transmet comme une *parole*.

Si par transmission, on entend le passage matériel de quelque chose d'un côté à un autre, alors, le langage ne se transmet pas – il ne passe pas – d'un adulte à un enfant, et encore moins les mathématiques ou la psychanalyse.

Il y a une différence chez l'Homme entre son indétermination biologique de départ et le fait de parler une *langue*. La condition qui fait qu'on est lancé contre le mur du langage, du fait que notre condition de sujets parlants n'est pas inscrite dans l'organisme, ne se transmet pas génétiquement d'une génération à l'autre. C'est ce que l'on nomme « prédisposition » – qui en fait ne serait pas telle – et qui se perd si l'enfant n'est pas exposé à la parole d'un autre pendant la phase de plasticité cérébrale. En somme, ce qui se perd n'est pas une prédisposition positive mais la possibilité d'une bonne rencontre. Rappelons-nous la triste expérience de Victor, *l'enfant sauvage de l'Aveyron*[119] au cours de laquelle Itard pensa pouvoir « superposer » la culture à la biologie, comme d'ailleurs on le pense communément. Il ne s'agit pas d'une superposition mais plutôt d'une dualité au sein même du langage. Le langage humain permet la résonance entre le biologique et la culture et ainsi la production de quelque chose de nouveau – le *discours*. C'est en cela que réside sa faculté.

L'*infans* cesse d'être tel à mesure qu'un autre lui adresse la parole, élargissant ainsi les frontières d'un univers toujours ouvert. Il n'y a pas de transmission, au sens de passage, d'un quelconque message ou de communication d'une information. Si, malgré tout, nous voulons penser en ces termes, nous pouvons dire que l'enfant reçoit tout juste une espèce de message négatif : « là-dehors », il y a « quelque chose » qui exige une production afin que les deux réalités entrent en résonance. La parole adulte invite l'*infans* à cesser d'être tel. L'enfant comprend le message par hasard et recommence ensuite, « cherchant » – sans le savoir – la raison du succès. Le savoir propre

[119] Voir notamment mes travaux *La condition naturelle d'orphelin et son spectre pédagogique : le mythique enfant sauvage* (2011) et *Figuras do Infantil* (2010).

de la langue se tisse alors une fois de plus sans aucun recours à une instance métacognitive, c'est-à-dire que *savoir parler* – de même que *savoir professer* – est un savoir insu. Quel est le rôle de l'invocation dans une parole ? Ceci même qui la fait *une*, particulière, soit, sa propre *équivocité*. Cette équivocité « réceptionnée » par l'*infans* est une invocation à l'impossibilité de son formatage et par conséquent, ce qui crée la résonance entre ces deux systèmes distincts mais contigus qui sont, d'un côté, la *langue* et de l'autre, ladite *prédisposition au langage*. Sans parole, il n'y a pas d'équivocité et vice-versa. Que les langues mortes le disent ! Ainsi, la parole est en cause dans la transmission. Du langage ? Non, d'une langue quelconque. Il est clair que, regardés à distance, les sujets parlants apparaissent comme des « passeurs » de langage, tout comme les participants d'une course de relais. Comme l'affirmait Ferdinand de Saussure, la langue est un produit social. C'est pour cela qu'elle exige une transmission. Le langage, pour commencer, est une faculté, disait-il. Il ne se transmet pas. Il est la condition même qui permet ce qu'on appelle la transmission. Qu'est-ce qu'une faculté qui n'est ni sociale ni biologique ? C'est ce qu'en Psychanalyse nous aimons appeler la fonction. En somme, je me réfère à la *fonction signifiante*. Cette fonction qui implique la possibilité pour un signifiant de représenter un sujet pour un autre signifiant (Lacan, 1960). Elle est nécessaire tant que la langue et la parole sont contingentes.

Dans ce sens, tout non-initié – en Psychanalyse, mathématiques ou dans une langue particulière – a l'opportunité d'apprendre la Psychanalyse, les mathématiques et une langue, mais non l'expérience en elle-même. Chaque expérience doit être refaite – de façon autodidacte – de l'autre côté de la frontière. En d'autres termes, le non-initié doit se laisser appréhender par la psychanalyse, les mathématiques et la langue. Si chacune d'entre elles n'est pas refaite, alors c'est la fin de l'histoire. Et il n'y aura personne pour raconter, pour enseigner une fois de plus la psychanalyse, les mathématiques et une langue déterminée. Si, au contraire, l'histoire gagne, on pourra ainsi ajouter au conte un point supplémentaire dans la ligne de transmission ; cependant, non seulement nous ne le savons qu'après, mais lorsque c'est le cas, ça ne l'est qu'*a posteriori*. Rien de plus opportun que de paraphraser Clément Rosset (1973) : ce que je nomme ici *transmission* est le résultat de la rencontre entre le hasard et la capacité à durer.

La possibilité de transmission s'ouvre à partir du nombril de la voix – où se niche la fonction signifiante – de celui qui enseigne. Enseignement et transmission s'imbriquent, bien qu'ils ne soient pas réductibles l'un à l'autre. Dans le cas contraire, l'enseignement de quoi que ce soit reste lettre morte. Par ailleurs, sans enseignement, il n'y a aucune possibilité de transmission. Partant de ce point de fuite de l'enseignement – le nombril de la voix –, voici le défi auquel le disciple fait face : « déchiffre-moi ou je te dévore ». En d'autres termes, il ne s'agit pas d'un sens qui se transmet d'un côté à un autre. Le récepteur reçoit – de façon inversée – de l'émetteur simplement une perturbation

ou, si nous préférons, un message gênant qui le lance à la conquête de celui supposé le concerner, lui parler. D'ailleurs cette expérience dans laquelle les explications font défaut est à la limite celle de l'affrontement entre Œdipe et le (ou son) sphinx, il s'agit par conséquent de la même expérience d'analyse. Il ne faut donc pas s'étonner que l'enseignement de la Psychanalyse – dans les universités ou ailleurs – permette de pousser vers le divan celui qui en bénéficie.

Dans le cours de formation des enseignants et des chercheurs en sciences de l'éducation à l'Université de São Paulo, où j'enseigne la psychanalyse, les « Méthodologies de l'enseignement » sont omniprésentes dans le cursus. L'*establishment* universitaire propage l'idée selon laquelle le secret de la formation des enseignants réside dans sa capacité de réflexion sur la pratique en vue du perfectionnement technique continu. Pourtant, malgré les apparences, cet exercice réflexif, bien que tout à fait nécessaire, n'entraîne pas nécessairement une remise en question de l'implication du sujet dans la formation, et dans le passage de chacun des candidats au poste d'enseignant.

C'est donc dans ce contexte que, dans les cours « de Psychanalyse », après avoir entamé la narration de l'invention freudienne, immanquablement un élève me demande : « Professeur, comment applique-t-on cela dans les salles de cours pour enfants? » Ou encore : « La Psychanalyse, à quoi ça sert alors ? ». Je réponds parfois sans plus de commentaires : « À quoi ça sert ? Mais à rien ! ». J'en profite pour discourir sur la passion instrumentale qui s'empare de l'époque contemporaine. Parfois, je juge le moment opportun pour signaler qu'on pensait autrefois – ce qui a été révisé par la suite – que l'utilité de la Psychanalyse était d'enseigner aux futurs maîtres d'école les « stades de développement de la libido » afin qu'ils puissent ainsi identifier les possibilités sublimatoires ou les inhibitions supposées chez les enfants en milieu scolaire.

L'enseignement de la Psychanalyse, ou de quoi que ce soit, peut bien rester lettre morte. Cela dit, s'il est un effet formateur que l'enseignement de la Psychanalyse peut avoir, c'est la fonction de l'impondérable au sein de la transmission – de la mise en acte d'un savoir insu. Ma façon d'adresser la parole aux étudiants n'est en rien un modèle. L'objectif est simplement de déployer le retour du refoulé dans la formation.

Au-delà des nombreux commentaires et considérations qu'un analyste peut faire au cours d'un traitement et des interprétations occasionnelles qui peuvent survenir, il restera toujours « quelque chose » à la symbolisation psychique, et qui réclame donc un autre maniement. De la même façon, je considère qu'il existe aussi au cours de l'enseignement, des situations qui requièrent du professeur « quelque chose de plus » ou « quelque chose de moins » que le verbiage coutumier. De cette manière, pour permettre l'ouverture d'un questionnement qui touche à l'implication subjective du non initié dans le processus de formation, tantôt je parle trop, tantôt je garde le silence, je raconte un souvenir personnel de mon époque d'étudiant, je rappelle un commentaire fait par un

élève des années auparavant ou je reviens sur un doute formulé pendant le cours. D'autres fois, je reprends simplement un épisode de la saga de l'invention de Freud lui-même. Quoi qu'il en soit, je ne vise pas à cet endroit l'enseignement clair et distinct de notions de la théorie psychanalytique. Par conséquent, ce « reste » dans l'entendement ou ce bruit dans la communication fait une « percée » dans la ligne d'horizon de l'énonciation pour revenir alors sous forme de question : qu'est-ce que celui-là me veut à me parler ainsi ? Pièce maîtresse qu'il faudra encore répéter, mais sans laquelle le jeune ne pourra jamais mettre en question son implication dans sa formation d'enseignant.

La durée type des cours de la Faculté d'Éducation de l'Université de São Paulo est de quatre heures. Dans la première partie, je choisis de développer un thème de façon explicative ou encore pour développer une question. Dans la seconde, les étudiants peuvent poser des questions et faire des commentaires sur tout ce qui leur vient à l'esprit. Au cours de cette deuxième partie, je ne manque jamais de répondre à toutes les questions posées, même si elles ne sont pas en rapport direct avec le contenu du cours. Pendant le déroulement des cours, je « n'explique » pas les textes de la bibliographie ni ne demande aux élèves de prendre de notes. Bien que la matière soit obligatoire, je ne fais pas l'appel ou aucun autre pseudo-contrôle d'assiduité. Je demande uniquement aux élèves de m'écouter. Je discours simplement sur un thème sans me dérober à la communication de contenus apparus subitement. Parfois, un mot en espagnol ou en français vient en remplacer un en portugais. Parfois je traduis. Parfois non. Comme je l'ai dit, je cherche à rompre l'uniformité et à cette fin, je tire sans aucun doute profit de ma condition d'étranger. Je me lance ainsi dans le redoublement de l'étrangéité – la mienne : une voix étrangère parlant de l'invention d'une expérience et de sa théorisation – la Psychanalyse qui vient nous rappeler combien nous sommes étrangers à nous-mêmes.

Après tant d'années, je crois que ce jeu de redoublement entre le familier et l'étranger, mis en scène pendant le cours, joue un rôle singulier dans l'expérience vécue tant par les élèves que par moi. C'est justement de cela qui nous rend étrangers à nous-mêmes – la castration – que celui qui professe (quelle que soit la discipline) doit témoigner à ses élèves. C'est ce dont le discours techniciste et naturalisant de la pédagogie ne veut pas entendre parler.

Ainsi, dans l'enseignement de la psychanalyse, je parie sur le déploiement des contours d'une expérience, qui n'est pas formative au sens d'un formatage, mais qui m'accompagne, cours après cours, dans l'expérience qui consiste à apporter un témoignage singulier sur la façon dont, dans l'éducation, l'amour et le pouvoir, « quelque chose » fuit désespérément, se perd pour réapparaître étrangement toujours autre.

DU RABAISSEMENT GÉNÉRALISÉ DE LA VIE ACTUELLE AUPRÈS DES ENFANTS [120]

2000

Psicanálise, Modernidade e Fraternidade. Notas Introdutórias
[*Psychanalyse, Modernité et Fraternité. Notes d'introduction*]
In : KEHL, M. R. (Dir.). *Função Fraterna*, Rio de Janeiro : Relume Dumará, p. 51-80.

2001

Se educa para la eternidad
[*On éduque pour l'éternité*]
In : ANTELO, E. (Dir.). *La Escuela mas allá del bien y del mal*, Rosario : Ediciones ANSAFE, p. 93-109.

2002

L'acte éducatif et le déclin de l'enfance : éléments psychanalytiques pour comprendre la violence de et à l'école
Formation-Éducation (Université de Liège), n° 267, p. 33-39.

Du renoncement à l'éducation.
In : LEVY, P. et FOURMENT-APTEKMAN, M.-C. (Dir.). *Cahier de l'infantile – L'enfant et la transmission culturelle*, p. 77-96. Paris : L'Harmattan.

2003

Infância, Escola e Vicissitudes da Modernidade
[*L'enfance, l'école et les vicissitudes de la modernité*]
In : EVANGELISTA, F. et GOMES, P. (Dir.). *Educação para o Pensar*. Campinas : Alínea Editora, p. 87-94.

A infância que inventamos e as escolas de ontem e de hoje
[*L'enfance que nous avons inventée et les écoles d'hier et d'aujourd'hui*]
Estilos da Clínica (USP). v. 8, n° 13, p. 140-159.

2004

O Debate sobre o Fim da Infância e a Psicanálise : da Pedagogia moderninha à renúncia educativa
[*Le débat sur la fin de l'enfance et la psychanalyse : de la pédagogie en vogue au renoncement à l'éducation*]
In : GALLO, S. et SOUZA, R. M. (Dir.). *Educação do Preconceito. Ensaios de poder e resistência*. Campinas : Alínea Editora, p. 165-178.

2005

A infância do desejo, o desejo de infância
[*L'enfance du désir, le désir d'enfance*]
In : LEITE, N. V. (Dir.). *Corpolinguagem : a estética do desejo*. Campinas : Mercado de Letras, p. 235-248.

El psicoanálisis, la educación y la infancia que supimos conseguir
[*La psychanalyse, l'éducation et l'enfance que nous avons su conquérir*].
In : KORINFEEL, D. (Dir.). *Ensayos y Experiencias. Violencia, medios y miedos*. Buenos Aires : Ediciones Novedades Educativas, 2005, v. 58, p. 6-20.

2006

---

[120] Le titre de cette section fait explicitement référence au texte de Freud (1912) « Du rabaissement généralisé de la vie amoureuse », puisqu'il s'agit de souligner que les rapports à l'enfant relèvent de la vie amoureuse des *adultes*.

A psicanálise e o debate sobre o desaparecimento da infância
[*La psychanalyse et le débat sur la disparition de l'enfance*]
Educação e Realidade (UFRGS). v. 31, p. 89-106.

2008

Sobre el derecho a una educación
[*À propos du droit à l'éducation*]
In : MINNICELLI, M. (Dir.). *Infancia, legalidad y juego en la trama del lenguaje*. Buenos Aires : Ediciones Noveduc, p. 33-52.

Niños extraños
[*Des enfants étranges*]
En Cursiva. Revista Temática (Buenos Aires). v. 4, p. 41-46.

2009

Vieux enfants, nouveaux infanticides.
Cliopsy. Revue électronique (France). v. 1, p. 95-100.

Educação e Infanticídio
[*Éducation et infanticide*]
Educação em Revista (UFMG). v. 25, p. 165-178.

2010

Figuras do Infantil. A psicanálise na vida cotidiana com as crianças [*Figures de l'Infantile. La psychanalyse dans la vie quotidienne auprès des enfants]*. Petrópolis : Editora Vozes, p. 272.

Los chicos y las escuelas de ayer y de hoy
[*Les enfants et les écoles d'hier et d'aujourd'hui*]
In : ALZAMORA, S. et CAMPAGNO, L. E. (Dir). *La educación en los nuevos escenarios socio-culturales*. Santa Rosa : Ediciones UNLP, p. 70-79.

2011

Três notas e um epílogo sobre Escola, Escrita e Inclusão
[*Trois notes et un épilogue sur l'école, l'écriture et l'intégration*]
In : LIER-DE-VITO, F. et ARANTES, L.(Dir.). *Faces da escrita*. São Paulo : Mercado de Letras et FAPESP, p. 189-199.

A criança em idade escolar
[*L'enfant et l'écolier*]
In : VANONI-POLANCZI , G. et LAMBERTE, M-T. (Dir.). *Manual de Psiquiatria infantil*. São Paulo, Editora Manole (sous presse).

Une réflexion particulière s'est consolidée au Brésil au cours des années 1990 dans le champ psychanalytique lacanien. Dans une certaine mesure, et en résonnance avec le débat qui avait également lieu sur le sol français, les « malaises actuels », « nouvelles formes de subjectivation », « symptômes sociaux » et le « monde sans limites » sont devenus des objets d'analyse. C'est dans ce contexte qu'outre la traduction des œuvres françaises, une série de publications nationales a vu le jour à la suite de ce qui s'est appelé « la clinique psychanalytique du social »[121]. Cette initiative

[121] Comme, par exemple :

reprenait la thèse lacanienne sur le « déclin de l'imago sociale du père » dans les temps modernes, formulée en 1938 avec l'article sur la *Famille* dans l'*Encyclopédie française*. Ainsi est née au Brésil, tout comme en France, quelques cinquante ans après ce texte, la polémique autour du statut du patriarcat, des transformations de la famille nucléaire moderne et des nouvelles subjectivités.

Lorsque j'ai participé[122] en 1999 à São Paulo, au *Encontro Sul Americano dos Estados Gerais da Psicanalise*, j'ai assisté à une table ronde où intervenait Maria Rita Kehl. Elle y parlait de ce qu'elle appelait la *fonction fraternelle*, c'est-à-dire le caractère nécessaire de la participation du semblable dans le processus de constitution du sujet. Cependant, la discussion dans la salle finit peu à peu – malgré les tentatives de l'intervenante pour contrecarrer cette tendance – par s'acheminer vers la voie selon laquelle, « puisque le *père* est en déclin, nous devons le remplacer par les *frères* ». J'étais frappé dans ce que j'entendais par les effets d'un glissement dans la discussion qui n'avait rien de prometteur en termes conceptuels, de la question soulevée par ma consœur. Je pris la parole pour formuler quelques commentaires qui me valurent une invitation de Madame Kehl à participer à l'ouvrage collectif qu'elle dirigeait et qui incluait d'éminents psychanalystes du pays[123]. J'intitulai ma collaboration *Psicanalise, Modernidade e Fraternidade*. L'objectif était de formuler deux hypothèses : premièrement, dans quelle mesure ce que ma consœur appelait *fraternité* opérait déjà dans la formulation freudienne de l'invention de *l'imago* du père, en lien avec le meurtre du tyran de la horde primitive ; deuxièmement, jusqu'à quel point une certaine interprétation de la thèse lacanienne sur le déclin du père s'appuyait sur une vision téléologique – évolutionniste ou régressive – du processus de développement du lien social[124].

L'intérêt de cet événement est que cela me permit de déplacer le centre de mon attention. J'ai ainsi arrêté de me focaliser sur les références freudiennes à l'éducation pour me plonger petit à petit dans l'analyse des *nouveaux rapports à l'enfant*. Cependant, cela ne s'est pas fait à partir de la lecture de la littérature psychanalytique qui commençait déjà à circuler à Paris, comme, entre autres, les études de Laurence Gavarini que j'ai découvertes un peu plus tard, mais plutôt à partir de l'intérêt porté au débat en cours dans le champ de la pédagogie au Brésil et en Argentine, à travers certaines études

---

- Calligaris, C. *Hello Brasil! Notas de um psicanalista europeu viajando ao Brasil*, São Paulo : Escuta, 1991.
- Tarlei de Aragão, L. et alii. *Clinica do Social: ensaios*. São Paulo : Escuta, 1991.
- Fleig, M. (dir.). *Psicanalise e Sintoma Social*. São Leopolodo : UNISINOS, 1993.
- Souza, O. *Fantasia de Brasil. As identificações na busca da identidade nacional*. São Paulo : Escuta, 1994.
- Figueiredo, L-C. *Modos de subjetivação no Brasil*. São Paulo : Escuta, 1995.
- De Souza, E.L.A. (dir.). *Psicanalise e Colonização. Leituras do sintoma social no Brasil*. Porto Alegre : Artes e Oficios,1999.

[122] Comme je l'ai mentionné plus haut (p. 36), ma communication s'intitulait *Freud e as ilusões pedagógicas* [Freud et les illusions pédagogiques].

[123] L'ouvrage incluait la participation d'analystes comme Jurandir Freire Costa, Ana Maria da Costa, Ana Elisabeth Cavalcanti, Carmen Cardoso, Paulina Schmidtbauer Rocha, Luis Claudio Figueiredo et Joel Birman.

[124] Je perfectionnai cette hypothèse deux ans après la publication de ce texte, lorsque j'eus connaissance d'une étude de Zafiropoulos (2001). Je souhaite revenir sur cette question qui est loin d'être close, dans un prochain texte dans le cadre d'un plan de recherches futures présenté à la fin de cette note de synthèse.

nettement historiques, philosophiques et sociologiques sur ce qu'elles-mêmes appelaient « le déclin de l'enfance moderne »[125].

Je fis un premier pas dans ce contexte dans le traitement approfondi de la question tout juste effleurée dans les conclusions de mon livre *Infancia e Ilusão (psico)pedagogica* (1999), lorsque je pris part à un débat[126] avec le professeur de philosophie Paulo Ghirardelli Jr., qui avait pour toile de fond les discussions ouvertes au Brésil par le travail du New-yorkais Neil Postman, *The Disappearance of Childhood* (1982).

Par la suite, ma participation en France à deux événements avec des publics différents me fit progresser dans le traitement de la thématique, dans la continuation de ce qui fut à ce moment-là le début de la coopération entre le laboratoire LEPSI de l'USP et l'Unité Transversale de Recherche Psychopathologie et Psychogenèse (EA 3413) de l'Université Paris-Nord. Un colloque universitaire franco-brésilien, *Modernité de liens fraternels et conjugaux*, fut organisé en octobre 2001 à Bobigny, où je présentai une communication sur *L'enfance et l'éducation aux temps sombres du narcissisme*[127]. Puis, la même année, j'intervins sur *L'école, le déclin de l'enfance et l'illusion (psycho)pédagogique*, au *4e Congrès international d'actualité en éducation et formation* de l'AECSE, qui s'est tenu à Lille.

Le questionnement des nouveaux rapports à l'enfant a ainsi fini par se dessiner comme le centre d'intérêt de cette dernière décennie, pour culminer avec mon séjour d'études au sein de l'équipe *Éducation, socialisation, sujets et institutions* (EA 4384) et avec la publication l'année dernière de mon dernier ouvrage *Figuras do Infantil* (2010). Ce processus se mit en place à mesure que la thématique du « déclin du père » glissait vers celle du « déclin de l'enfance ». J'en suis venu à traiter cette dernière question à la lumière du déplacement de perspective qui avait pu s'opérer sur la première – « le déclin du père ». J'ai donc fini par développer la thématique de l'enfance – son invention et sa disparition – au-delà des propres limites des approches historiques, sociologiques et philosophiques de départ.

À mi-chemin de ces dix années de travail, je concourus en 2005 au poste de professeur titulaire à l'Université de São Paulo. Je présentai à l'occasion, lors de ce que l'on nomme au Brésil la

---

[125] Comme, par exemple :
- Ghirardelli Junior, P. (dir.). *Infância, escola e modernidade*. São Paulo : Editora Cortez, 1996.
- Alves da Silva, C. (dir.). *Infância, educação e neoliberalismo*. São Paulo : Editora Cortez, 1996.
- Lewkowicz, I. Et Corea, C. *¿Se acabo la infancia?* Buenos Aires : Lumen/Humanitas, 1999.
- Castro, L; R. *Infância e adolescência na cultura do consumo*. Rio de Janeiro : NAU, 1999.
- Corazza, S. *Historia da infancia sem fim*. Ijui : Editora da UNIJUI, 2000.
- Fariña, J. J. et Gutierrez, C. (dir.). *La encrucijada de la filiacion*. Buenos Aires : Lumen/Humanitas, 2000.
- Duschatzky, S. et Corea, C. *Chicos en banda.* Buenos Aires : Paidos, 2002.
- Corea, C. et Lewkowicz, I. *Pedagogia del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires : Paidos, 2004.

[126] Le texte de mon confrère – *"Existe a infancia de que fala Leandro de Lajonquière?"*– ainsi que ma réponse – *"O que da infância a ilusão (psico)pedagógica mascara"* – furent tous deux publiés dans *Estilos da Clínica* (USP) ? v. 5, n° 8, 2000.

[127] Le syntagme « temps sombres du narcissisme » faisait explicitement référence à l'étude du Nord-Américain Christopher Lasch intitulée *The culture of narcissism* (1979), et dont j'avais lu la traduction brésilienne à l'époque.

« classe d'érudition », les coordonnées de la discussion psychanalytique que j'avais ouverte sur la problématique installée dans le champ pédagogique autour de ladite « disparition de l'enfance ». En 2006, je repris cette présentation dans laquelle j'avais exposé la thèse sur la *nature triphasée de l'enfance*, sous la forme d'un article intitulé *A psicanálise e o debate sobre o desaparecimento da infância*.

L'idée de *l'enfance triphasée* a redéfini la perspective d'investigation de cette dernière section du parcours professionnel qui s'achève à présent. Je tenterai d'en exposer synthétiquement les lignes directrices et de baliser celles qui orientent mes interrogations actuelles et qui motivent ainsi les prochains pas à franchir dans ma recherche.

****

Le XXI[e] siècle était à peine entamé que se profilait déjà à l'horizon un certain sentiment, celui que l'enfance arrivait à sa fin. En effet, nous pensions que la vie de tous les jours nous donnait des preuves plus que suffisantes que les enfants n'étaient plus comme ceux d'autrefois. Cette nouveauté était tantôt célébrée, tantôt rejetée, auquel cas elle déclenchait une nouvelle forme de « protection de l'enfance ». D'un côté, on imaginait – on l'imagine encore – qu'il serait bon pour les enfants de se libérer tout de suite des « atavismes » de l'enfance dont ils n'auraient même plus besoin, puisqu'ils venaient au monde de plus en plus sagaces et intelligents, bien qu'ils fussent en revanche un peu plus mal élevés que nous, qui l'avions été d'une manière angélique comme nous le fûmes supposément quand nous étions petits. D'un autre côté renaissait l'idée selon laquelle les enfants souffrent quand on leur vole leur enfance et donc qu'en protégeant l'enfance, nous lui assurerions une bonne éducation.

Quoi qu'il en soit, le jeune XXI[e] siècle donne déjà des preuves de sa vigueur inventive. L'enfance a en quelque sorte été l'objet d'une « naturalisation » violente par le biais du pouvoir discrétionnaire du techno-scientisme médico-psycho-pédagogique, lequel a introduit un fantasme singulier dépassant toute division sociétale : *L'Enfant*. Cet être dit naturel, doué de droits et de nécessités éducatives plus ou moins singulières est devenu une échelle de comportement omniprésente dans la vie avec ces petits êtres que nous avons jusqu'ici toujours appelés enfants. À la lumière de *L'Enfant*, tous les enfants en chair et en os, sans distinction aucune, se sont retrouvés exposés au risque que quelque chose en eux ne soit pas « respecté », soit à l'intérieur même de la famille, soit à l'école[128].

[128] Un soupçon généralisé a commencé à peser sur tous les adultes. Ainsi, les adultes peuvent être questionnés dans des circonstances données pour n'avoir pas été à la hauteur de leur devoir de protéger un enfant à un moment donné. Aujourd'hui ils sont devenus instantanément suspects, ni plus ni moins, de menacer un aspect ou un autre du bon développement de *L'Enfant*.

Cette nouvelle créature, *L'Enfant*, n'est en fait rien moins qu'un dérivé du pouvoir impérieux de l'*illusion psychopédagogique* sur laquelle je me penche depuis une décennie. Je crois que *L'Enfant* a tout simplement fini par s'approprier la figure même de l'enfance, conçue comme un âge naturel de la vie, que tantôt nous voulons voir disparaître le plus rapidement possible, tantôt nous voulons préserver dans son intégrité existentielle. D'une certaine manière, *L'Enfant*, étant situé hors du temps, n'a plus rien à voir avec l'enfance. *L'Enfant* semble avoir réalisé une fois pour toutes cela même qui nous intrigue lorsque nous sommes grands et que nous appelons *enfance*. En effet, bien que l'enfance puisse finir par faire défaut chez les enfants différents d'aujourd'hui, il semble qu'elle ait acquis un caractère immuable dans cette entité qu'est *L'Enfant*.

Le fantasme de *L'Enfant* a le pouvoir de nous réconforter momentanément. Nous serions aujourd'hui à ce point préoccupés par les enfants que cela prouverait combien nos consciences ont évolué. Néanmoins, ce fantasme ne tarde pas à nous rattraper car il fait peser sur nous le soupçon que nous sommes nous-mêmes l'agent de la souffrance de l'enfant. Dans la tentative d'échapper à ce soupçon, soit l'inhibition qu'il provoque nous retient de dire quoi que ce soit à l'enfant pour ne pas courir de risques, soit nous agissons dans le sens que nous craignions et nous en arrivons ainsi, à la limite de l'absurde, à lui donner la mort, comme le rapportent quotidiennement les médias. Sincèrement, je ne sais pas si ces cas de maltraitance d'enfants sont plus ou moins nombreux qu'ils ne l'étaient jadis. Je crois que cette éventuelle comptabilité ne doit pas nous obnubiler. Il s'agit de nous interroger sur cette insistance adulte qui, dans la foulée de ce nouveau sentiment touchant à la disparition de l'enfance, a donné vie à cette nouvelle créature, *L'Enfant*. Est-ce que ce ne serait pas plutôt que nous nous sommes laissés halluciner par *L'Enfant* et avons fini par oublier la dette que nous avons en matière d'éducation de ces petits êtres qui sont venus au monde après nous ?

Il ne fait aucun doute pour moi, comme l'a souligné Philippe Ariès, que les temps modernes sont consubstantiels à la production d'un sentiment nouveau chez les adultes à l'égard des enfants. Je ne doute pas davantage, comme beaucoup de mes collègues le font observer, qu'une certaine forme du vivre ensemble des adultes et des enfants que nous avons connue puisse être en voie de disparition. En effet, les formes historiques de la vie sont précisément cela : historiques. Cependant, ce que ces collègues ne voient peut-être pas aussi facilement, c'est le fait qu'aucun enfant ne possède en lui cette idée de sa propre enfance à dépasser ou à protéger. Ce que la psychanalyse m'a justement permis, c'était de lancer ces dernières années dans le débat l'idée que seul un « adulte » peut avoir une enfance, une enfance perdue toutefois. Cette idée, loin de nous libérer du devoir d'éduquer *un enfant*, nous engage au contraire envers lui en tant que sujets désirants.

L'Enfant a une double face. D'un côté, l'idéal imaginaire d'enfant, de l'autre, l'enfant résidu de la maltraitance. C'est en lui que nous, les prétendus adultes, voulons nous voir. Nous voulons

rencontrer soit l'enfant que nous n'avons pas été mais que nous supposons être celui que nos parents attendaient, soit l'enfant maltraité rejeté par eux pour ne pas s'être montré à la hauteur, une hauteur toujours incommensurable pour un être haut comme trois pommes qui ne regarde le monde que d'en bas. *L'Enfant* – dépourvu de toute marque de désir, du désir sexuel et infantile – est un alibi pour ne rien savoir sur le fait qu'un jour nous fûmes de « petits êtres ». C'est pour cette raison même que nous investissons en lui nos énergies et nos sollicitudes.

La modernité a peu à peu inventé un sentiment d'enfance, une manière de nous adresser aux enfants. Cette façon de nous impliquer dans leur éducation a été consubstantielle à une certaine manière de nous impliquer dans la vie de la *polis*. C'est justement le rêve de l'enfance moderne qui a créé et développé cette nouveauté sociétale qui répondait au nom d'État providence marqué par le culte d'un universalisme républicain. Les enfants d'aujourd'hui sont aussi différents de nous que nous-mêmes l'avons été de nos propres parents et que ceux-ci, à leur tour, l'avaient été de nos grands-parents. Ce n'est pas tout. Dans la mesure où ils arrivent ultérieurement, ils se familiarisent rapidement avec ce qui nous apparaît à nous comme le dernier cri de la mode[129]. Il ne s'agit aucunement de disparition de l'enfance et encore moins de matière à préoccupation. D'autres comportements d'enfants ne sont pas « si infantiles que ça » ni indignes d'être célébrés et moins encore la marque de la fin de l'enfance, mais au contraire le malheureux et triste résultat de notre refus de nous impliquer dans l'éducation d'un enfant.

Toute forme historique est un précipité de la manière dont nous nous comportons face au *réel*. Il n'y en a pas de meilleure ni de pire, bien que certains croient que nous évoluons et d'autres que nous ne faisons que régresser en matière de « famille, tradition et propriété »[130]. Je ne doute absolument pas que nous soyons en train de vivre un moment singulier. Peut-être, comme toujours, un moment de passage. Qui peut toutefois nous assurer que nous sommes prêts à épouser la courbe d'une « bonne » direction ? Nous ne devons pas oublier que la lumière au bout du tunnel peut très bien être un train qui arrive en sens inverse.

Laissant de côté la sagesse divine et l'imposture techno-scientiste sur le Bien, mieux vaut ne pas rester à attendre le pire. Je le répète, nous vivons je crois, comme toujours, un moment délicat. Cela ne veut pas dire que nous soyons dans une ère sociale « sans *métaphore paternelle* », comme nous avons pu le croire dans les années quatre-vingt-dix, au moment même où quelques intellectuels attiraient notre attention sur la disparition de l'enfance. Curieusement, le déclin de l'*imago* sociale du père et de l'enfance était jugé par plus d'un comme faisant partie d'un processus de dégradation

---

129 Il ne s'agit donc pas de porter au crédit d'un intelligence supérieure le fait qu'une enfant, même petite – comme ma fille qui a aujourd'hui cinq ans – soit capable de faire fonctionner un DVD à la différence du pachyderme technologique qu'est son père.

130 Je fais ici allusion au groupe de droite lié à l'*Opus Dei* appelé *Familia, tradición y propiedad*, très présent en Amérique Latine et qui poursuit l'immutabilité de la société de la famille, de la tradition chrétienne et de la propriété privée.

historique inéluctable. L'unique issue pour « l'humanité » était alors d'arrêter le devenir temporel et ainsi par exemple de ne plus divorcer, de ne plus élire de femmes à des fonctions publiques, de rétablir les mariages forcés, la vente des enfants comme esclaves par le *pater familias*, et ainsi de suite. On doit convenir que cette soi-disant unique issue à l'impasse sociétale actuelle est en fait impossible ou, si nous préférons, qu'elle relève de pouvoirs divins : remonter le temps et son histoire.

En revanche, je crois qu'aucune autre manière symbolique pour nous de faire face au *réel*, sans cesse relancé à chaque nouvelle arrivée d'un enfant, ne verra le jour, si nous refusons la *dette symbolique* envers les pères de la modernisation de la *polis* qui nous a amenés jusqu'ici dans le temps. Il s'agit ainsi pour nous d'approfondir les traits distinctifs du projet de modernisation de la vie quotidienne, lequel consiste à tenter de ne pas reculer devant cette énigme qui ne cesse de ne pas s'inscrire et que la modernité a su mettre à nu : comment faire pour vivre tous ensemble sans nous tuer les uns les autres ?

***

Une fois, en 2003, alors que j'animais un séminaire à l'Université de Brasília, un membre de l'auditoire raconta qu'il avait demandé à un enfant ce qu'était l'enfance. Cet enfant, âgé d'une dizaine d'années, lui répondit que l'enfance, c'est ce dont les adultes parlent quand ils se rappellent qu'ils ont été enfants. En 2004, à l'Université du Comahue, située à Viedma aux portes de la Patagonie argentine, une des personnes qui assistait à mon cours de troisième cycle raconta que, ne résistant pas à la tentation de poser cette même question que j'avais commentée pendant le cours, obtint la réponse suivante de sa fille de huit ans : « ce n'est pas une question à poser à un enfant. »

Je considère ces deux épisodes illustratifs. Les réponses données par les deux enfants mettent en valeur, entre autres, les éléments suivants :

- les enfants nient détenir ce que les adultes leur prêtent : un « savoir sur » l'enfance ;
- les enfants signalent, contrairement à ce que l'on imagine, que ce sont les adultes qui devraient détenir ce savoir. Alors que le garçon de Brasília affirme que c'est l'adulte qui fait exister l'enfance dans sa parole, et qui en a donc une connaissance, la fille de Viedma qualifie la question d'inappropriée pour des enfants, faisant allusion à la possibilité que ce soit le type de question à poser uniquement et exclusivement aux adultes ;
- l'enfance relève d'un récit adulte, conformément à ce que fait remarquer le premier enfant ;
- la question de l'adulte présuppose l'existence d'une connexion connaturelle entre « être enfant » et l'enfance.

Rappelant le dicton populaire en espagnol qui circulait à Rio de la Plata, selon lequel la vérité sort toujours de la bouche des enfants, des ivrognes et des fous… Voyons alors la suite.

C'est devenu une habitude intellectuelle que de faire référence à la polémique ouverte par le travail déjà classique de Philippe Ariès sur l'émergence du « sentiment de l'enfance ». Étant donné que l'enfance est une invention sociétale dont la date d'apparition est plus ou moins certaine, il est entendu qu'il n'existe pas de relation « naturelle » et donnée pour acquise entre les enfants et l'enfance. De plus, d'autres recherches ont rappelé cette absence de connaturalité, bien qu'elles ne mentionnent plus l'« invention » de l'enfance, mais au contraire sa possible disparition[131].

Il existe de nombreuses thèses sur l'origine et les facteurs en cause autant dans l'émergence que dans la disparition du sentiment de l'enfance, ou plus directement de l'enfance qui est soit qualifiée de moderne, soit prise comme simple enfance. Toutefois, si je reviens à cette occasion sur le débat historique et sociologique, c'est pour souligner l'absence de connaturalité entre ce que l'on entend par enfance – quoi qu'elle soit – et les enfants, dans la mesure où le débat rappelle l'historicité des formes subjectives. Plus encore, je le fais parce que je considère qu'il masque cependant le fait qu'aucun enfant ne possède d'enfance.

L'enfance n'est ni un mal nécessaire, ni une condition qui le rapproche de l'animal, ni un péché et encore moins une source d'erreurs – comme le soutient la tradition entamée par Platon, récupérée par Saint-Augustin et remise au goût du jour par René Descartes. Elle n'en est pas pour autant un précipité de sincérités ou de bontés naturelles. Il n'est justement pas question d'inverser une fois de plus le platonisme, dans le sillon déjà creusé par Jean-Jacques Rousseau. Il s'agit au contraire de penser l'enfance au-delà du registre habituel de l'âge naturel de la vie ou de l'humanité préformée, passible de pâtir de représentations sociales diverses, selon l'époque et la géographie, pour être tantôt préservée, tantôt dépassée.

La psychanalyse subvertit le paradigme inhérent aux classiques psychologies de développement. Elle permet de resituer le débat sur l'enfance au-delà de la tension classique entre biologisme et culturalisme. Qu'il s'agisse de l'un ou de l'autre, il n'y a pas de place pour penser les vicissitudes de l'émergence ou de l'institution d'un sujet.

Je suggère alors d'abandonner l'idée de la détermination biologique ou sociale d'une réalité préfabriquée, selon laquelle l'humanité relèverait d'un processus d'actualisation de déterminations préalables à l'émergence à proprement parler. Chaque situation engendre ou institue une subjectivité. L'acte de détermination est l'*effet de discours* qui se tisse avec la *matière première non conclue* à être déterminée. Cette « matière-première-en-soi » est un *présupposé abstrait* qui n'a pas d'existence empirique préalable et extérieure au processus de production discursif. Alors, la triade lacanienne *Réel*, *Symbolique*, *Imaginaire* permet d'établir la thèse suivante : l'*homo sapiens* naît indéterminé et est pris dans une impulsion à la complémentation biologique toujours impossible. L'incomplétude de départ

[131] Voir note n° 5.

est réelle, tandis que la convoitise de totalité fait battre le registre imaginaire. Le « complément » est symbolique et si je le mets entre guillemets, c'est précisément parce que le symbolique est inconsistant. Le symbolique est effectivement un supplément qui resitue à répétition l'incomplétude première réelle.

La matière première pour la production de l'enfance est l'*infans* : un petit *homo sapiens* non déterminé en tant qu'humain et donc privé de la parole, mais qui en même temps ne peut être animal. Bref, *infans* est le nom d'*une indétermination biologique muette*. Le fait que nous n'ayons pas toujours été parlants, d'avoir traversé la condition d'*infans*, transforme l'enfance dans une expérience singulière, inhérente à l'enfant mais étrangère aux machines et aux animaux. Le petit *sapiens* est lancé dans le langage mais doit tout de même être saisi par ce dernier. Cependant, la capture n'est pas totale, dans les deux sens. D'une part, le langage construit des circuits neuroniques mais ne transforme pas la matérialité organique de la cellule dans celle « subtile du langage », comme aimait à le dire Lacan et, d'autre part, il s'installe une différence au sein même du *langage*, sous la forme d'un chiasme, entre *langue* et *parole*.

À propos de l'*infans*, l'éducation institue un *temps d'enfance* comme une quarantaine plus ou moins prolongée, selon des proportions diverses, en fonction de l'histoire, la géographie, la classe sociale, etc., du monde adulte du *travail*, de la *politique* et du *sexe*. La demande éducative produit une *enfance triphasée* : 1) l'enfance comme *temps d'attente* ; 2) l'enfance comme un ensemble d'*opérations* langagières dites *psychiques* ; 3) le réel de l'enfance ou supplément *infantile*, en introduisant une division dans la réalité psychique – produite logiquement avant –, installe l'empire de la surdétermination à l'intérieur de l'ensemble des opérations. Ce reste *infantile* ne cesse de ne pas s'inscrire et donc relance sur soi le processus instituant d'une enfance singulière dans une histoire.

Alors, l'*enfance* est – pour reprendre la thèse de Giorgio Agamben (1978) – l'expérience même de la transcendance du langage. Aucun enfant ne peut avoir une enfance, comme on le dit à la légère. Paradoxalement, on ne peut « avoir » une enfance qu'en tant que perdue dans l'après-coup de l'épuisement du *temps d'enfance*. L'enfance est en ce sens l'effet de l'expropriation opérée par le langage à partir de la production, sur le petit de l'*homo sapiens*, d'un sujet en tant que réalité asymptotique ou comme effet d'un calcul différentiel du discours[132].

L'enfance est l'objet d'inflexions multiples et historiques. Le fait de traiter toutes les enfances produites comme *L'Enfance* au singulier démontre bien le caractère aussi universel que naturel rêvé pour l'enfance moderne. C'est peut-être pour cette raison que toute différence historique est considérée soit comme l'invention de *L'Enfance*, soit comme sa disparition.

***

[132] Rappelons ici le raisonnement lacanien à l'occasion de son Séminaire sur *l'Identification* autour de la racine carrée de -1.

L'arrivée au monde de l'enfant implique un réaménagement de ce même monde car le petit *sapiens*, sans être un vieux en miniature, installe une différence temporelle qui entraîne une éducation. Quand l'adulte s'adresse à un nouveau-né, il lui demande d'abandonner sa condition étrangère d'*infans*. Toutefois, il connaît son impossibilité à répondre à la hauteur de la demande, c'est-à-dire qu'il sait du temps de l'attente. Que l'on sache, aucune société n'a cessé de placer en quarantaine du monde ses enfants et donc de métaphoriser la différence réelle entre *vieux* et *petits*.

L'arrivée d'un bébé dans une histoire en cours instaure une tension dans le domaine du discours entre le côté *infans* et le côté *adulte*. Les deux termes ne sont pas des points d'une lignée génético-évolutive vers la raison, mais des positions du discours en relation au désir, à l'énonciation qui témoigne de la castration de l'Autre. Être adulte signifie paradoxalement ne pas Être. Dans un certain sens, « l'adulte est[133] » celui qui ne peut pas refuser de parler qu'en son *nom propre*, c'est-à-dire au *nom (im)propre*[134] du désir qui l'habite et qui le fait manquant[135]. Cette position implique que cet enfant qu'il a été pour les autres, aussi bien que l'enfant qu'il n'a pas été mais qui était attendu par eux, sont objet de *refoulement* psychique. Le sujet n'a pas connaissance de « cet être pour l'Autre » et ne parvient donc jamais à devenir l'adulte « développé » et « normal » dessiné par les diverses psychologies. Le soi-disant *adulte* est un effet simplement un *vieux* [136].

Pour qu'un vieux advienne avec le temps au lieu où se trouve cette petite créature, il est donc nécessaire que l'autre, qui est là déjà vieux, prenne comme métaphore le rendez-vous manqué inévitable avec ce petit être. Quand l'*infans* cesse de l'être – lorsqu'il sera devenu vieux – l'enfance commence à exister comme déjà perdue, en inscrivant la présence d'une absence dans un monde toujours vieux. Une enfance n'existe que comme perdue, méconnue, refoulée et ainsi ne cesse de ne pas s'écrire, de ne pas s'inscrire, d'insister en « nous ». Elle insiste comme différence temporelle – énigme – et de cette manière, elle nous rend *étranges* face au présent et *étrangers* face à nous-mêmes.

Lorsqu'un vieux rencontre un enfant, il se reflète en lui comme dans un miroir. Il le regarde dans les yeux en espérant que la profondeur de ce regard lui renverra sa propre image inversée. Il espère finalement ne pas se voir assujetti à la castration et pouvoir ainsi s'inscrire à nouveau dans le temps pour profiter jusqu'à la dernière goutte de ce qui lui est resté de l'enfance « perdue » – l'*infantile*. Justement, l'adulte investit narcissiquement l'enfant, dans l'espoir toujours vain d'épuiser

---

133 L'espagnol et le portugais permettent un jeu de mots – entre les verbes *ser* (être) et *estar* (être, se trouver) – impossible en français qui ne dispose que du verbe *être*: ainsi quelqu'un pourrait *se trouver* à une place sans pour autant *être*.

134 D'une part « impropre » signifie quelque chose de non approprié à la consommation par le fait d'être trouble. Le nom est « sali » ou « troublé » par le désir parental en cause dans l'acte même de la nomination. D'autre part, le « nom propre » est un paradoxe puisqu'il s'agit souvent d'une sorte de copropriété : plusieurs d'entre nous reçoivent un « même » nom, qui n'est donc pas à chacun de nous, il ne nous est pas « propre », puisqu'il appartient à l'Autre.

135 Voir particulièrement l'analyse de Hauffamn (2001) à-propos de la signification inconsciente du nom.

136 Pour signaler le manque de rapport entre les générations, j'utilise les termes *vieux* et *petit être*, le premier étant tributaire du temps et le seconde impliquant une question de taille. Il est alors impossible de trouver une proportion entre temps et taille.

cet infantile qui n'arrête pas de ne pas revenir, pour enfin tout savoir de « son » enfance et de cette façon, être un adulte pour de vrai – comme disent les enfants – et non simplement un vieux.

Le savoir insu, dont on pense que l'enfant est le dépositaire, fait de ce dernier un *étranger* chez qui on voudrait écouter les histoires d'un Autre monde. Mais cela s'avère impossible, puisque nous souhaitons qu'il nous fasse le récit de cet étranger qui nous habite. Nous ne pouvons connaître qu'une partie de *ça* : d'une part, du fait que les enfants demeurent toujours un peu inquiétants et qu'ils nous rappellent dans la vie le fait que nous sommes toujours étrangers à nous-mêmes ; d'autre part, par ce mécanisme même, nous offrons une hospitalité à *ça*. Malgré cela, le malentendu entre les générations qui découle du manque de rapport entre un *vieux* et un *petit être*, ou de la « confusion de langue entre les adultes et l'enfant » selon S. Ferenczi (1932), n'empêche pas *a priori* le dialogue et l'alimente au contraire, en rendant ainsi possible une éducation.

Une éducation est en effet possible au-delà de sa propre impossibilité – elle aussi en germe dans les rêves des grands. Nous, petits d'hier, avons tous démarré grâce à « un coup de pouce » dans la traversée, dans la mesure où chacun de nous a inversé la demande éducative, en creusant un espace pour soi dans les rêves des autres. Les enfants arrivent à profiter d'une éducation au-delà de l'impossibilité de L'Éducation – comme Freud l'avait déjà annoncé – dans la mesure où il persiste de *l'infantile* et de l'*inquiétante étrangeté* [137] dans l'adulte déjà devenu plus ou moins familier à d'autres adultes, dans un monde où tout ce qui est familier est un peu étrange et tout ce qui est étranger finit par nous sembler un peu familier.

Dans *Vieux enfants, nouveaux infanticides* (2009) j'ai montré comment l'*étrangeté infantile*, au lieu d'être accueillie, peut alimenter les figurations de l'*enfant sauvage*[138], tantôt bon, tantôt méchant, et de l'enfant *extra-terrestre*. Ces figures peuplent l'imaginaire actuel. Elles constituent le retour dans le réel de l'étrangeté et sont indicatrices d'une défaillance de la métaphore éducative. Il ne s'agit pas de nouvelles subjectivités infantiles à célébrer ou au contraire, à combattre pédagogiquement. Il s'agit de figures en dehors du temps discursif. Le sauvage, comme l'extra-terrestre, n'ai pas d'enfance en tant que perdue, donc ils ne deviendront jamais des vieux. Si les enfants semblent des sauvages ou des extraterrestres, c'est qu'il y a quelque chose qui dysfonctionne. Une différence ne peut que donner lieu à un « peu plus de la même chose », c'est-à-dire à une autre différence qui renouvelle la dialectique étrange/familier. Les petits détails de la vie quotidienne actuelle en compagnie des enfants montrent au contraire une difficulté à développer la différence, le reste inquiétant que produit l'arrivée d'un nouveau-né. Il n'y a pas d'éducation possible si le petit est marqué du sceau de sauvage ou d'extra-terrestre. Ainsi, si des enfants restent à la marge, comme s'ils étaient des sauvages ou des extra-terrestres, c'est tout simplement parce qu'on les marginalise en renonçant à l'acte

[137] Je reprends ici la thèse de Freud (1919).
[138] Voir notamment mon texte *La condition naturelle d'orphelin et son spectre pédagogique : le mythique enfant sauvage* (2011).

d'éduquer. On les laisse de côté pour ne rien savoir d'eux – pour ne pas découvrir ce qui nous rend étranges à nous-mêmes.

***

L'homme se rêve pour s'inventer Autre. Dans la modernité, il instaure un nouveau rapport à son étrangeté. Ce qui reste toujours du rapport à l'Autre n'est plus mis au crédit d'un paradis perdu, vécu auprès des dieux. L'homme s'est lancé dans cette quête en se précipitant en avant, même s'il savait que quelque chose manque toujours au rendez-vous. Ce qui reste est toujours ailleurs dans notre propre monde. L'homme devient alors peu à peu moderne, en sécularisant la vie quotidienne ; c'est l'utopie qui taille petit à petit le visage d'une enfance radicalement autre.

La gestation d'un futur voulu différent est porteuse d'une rétrospective en ce qui concerne le geste consistant à faire l'inventaire du passé à plusieurs reprises. Cette construction de « vérités historiques », comme dirait Freud, implique une autre relation à ce qui a été vécu, permettant donc de vivre un nouveau présent, de faire l'expérience d'un autre sens que celui qui est compris dans le passé. Le geste rétrospectif établit une différence dans la série temporelle qui produit aussi bien une histoire qu'un reste temporel à venir, un temps au-delà de l'histoire, soit, l'historique même (Lefort, 1978).

L'enfant, venu au monde après les vieux, devient très vite dépositaire de cette différence temporelle. Ainsi, la différence moderne entre passé et histoire a poussé à l'invention d'une enfance également moderne. L'*enfance moderne*, cette espèce de rêve dont l'Homme rêve pour lui-même, est un point dans une trame contradictoire d'illusions, enfermant en soi une tension constituée par une équation délicate. Elle est devenue le point de fuite à l'horizon des rêves, où se rencontrent de façon asymptotique désir et narcissisme. Autrement dit, pour paraphraser Hannah Arendt (1954) dans sa référence au registre moderne des évènements passés, l'enfance fut la précipitation de l'immortalité terrestre à laquelle aspiraient les temps modernes.

La soi-disant école républicaine fut la figuration discursive la plus accomplie de ce que j'appelle l'enfance moderne. Elle intégra la tension narcissisme/désir de l'enfance et ainsi, en plus d'exprimer comme toute institution, un projet de moralisation « à la Durkheim », elle fonctionna par ailleurs comme machine animée par le désir, avec une grande force subjectivante. La tension entre la famille nucléaire et l'école, toutes deux articulées autour de l'asymétrie adulte/enfant, contenait la possibilité d'opérer la récupération métaphorique du reste de la production de cette même enfance.

La scène scolaire tournait autour d'une demande paradoxale adressée aux enfants. Elle impliquait, d'une part une dialectique entre le côté *enfant*, refoulé dans l'intimité privée du foyer, et le côté *élève* qui fréquente l'école, sous un regard public – un regard Autre non familier. D'autre part,

l'école impliquait une différentiation maximale adulte/enfant aussi bien que, paradoxalement, sa propre négation. La demande scolaire se réduisait à la formule : « gamin, fais semblant d'être adulte! ». L'école surgit comme un lieu autre, non familier et public, où les enfants – devenus des élèves – sont appelés à répondre comme s'ils étaient des adultes – ce que personne ne peut être[139].

L'école faisait un rappel à l'ordre aux élèves, en posant la question rhétorique : « M. ou Mlle, où vous croyez-vous ? », ce qui signifie, « vous n'êtes pas chez vous, vous êtes dans un autre scénario, où les infantilités ne doivent pas être données à voir ». C'est exactement cette division du monde en deux scénarios qui permettait la dénégation de la demande adulte. L'école demandait aux enfants de ne pas être des adultes, mais du moins de faire semblant de l'être.

Aujourd'hui cependant, l'effacement – aussi remarqué par de collègues, comme par exemple, Blais, Gauchet et Ottavi (2008) - de la distinction entre le *scolaire* et le *familier*, parallèlement à l'évidement de la différence entre *public* et *privé* qui alimentait le projet républicain, implique une demande qui ne fait pas dénégation de soi-même, condamnant ainsi les enfants à répondre dans le réel de l'acte. Actuellement, on demande aux enfants d'être *normaux*, c'est-à-dire qu'on leur demande d'être là où il y a prescription d'une supposée norme de développement psychologique. La confusion entre les scénarios soustrait de la demande scolaire son esprit de *faire semblant* et l'enfant est obligé de livrer ses infantilités aux experts pédagogiques.

Les adultes d'aujourd'hui demandent à ce que l'enfance cesse de manquer et, à partir de cette espèce de non-lieu dans une généalogie, ils prétendent réussir à faire en sorte que les enfants soient tout simplement des enfants et, qui plus est, heureux. Un vieux peut être disposé à discuter de n'importe quoi avec un enfant, dans la tentative d'être « plus démocratique » que ses prédécesseurs, mais il y aura toujours un point qui lui échappe. Ce point ne peut pas être partagé, car ce que le petit représente inconsciemment pour le vieux lui échappe, de même qu'il a perdu son enfance au moment même où il l'a eue.

L'enfance, même si elle est aussi solide que l'humanité à laquelle nous sommes parvenus, peut tout à fait s'évaporer dans les airs. Pour cela, le fonctionnement discursif[140] qui opère sur les petits *sapiens* devrait exploser à son tour. Il s'agirait alors d'un cas limite d'une planète de clones ; d'une planète où serait totalement abolie la possibilité de vivre des souvenirs ou d'être dérangé par des réminiscences de ce qui ne s'est pas passé, mais qui insiste toujours en nous – comme l'a dit Freud.

Un tel destin me semble quelque peu difficile, mais aujourd'hui, le *dispositif instituant d'enfances* fait preuve d'une désarticulation qui entraîne l'impossibilité de recycler le reste de la production de l'enfance même. L'ampleur de l'échec de ce fonctionnement peut générer pour un enfant la tentative vaine de convertir le *réel* en *idéal*, à la différence entre le malaise inhérent au temps de l'enfance et la

---

[139] Nous devenons donc tout simplement des *vieux*.

[140] Dans l'étude citée plus haut, Blais, Gauchet et Ottavi ont suivi à leur façon les altérations qui se sont succédées en ce qui concerne la relation famille/école, la fonction de l'autorité, le sens des savoirs scolaires et l'articulation société/école.

souffrance de celui qui perd toute référence symbolique dans la traversée du champ de la parole et du langage.

***

Neil Postman (1982) met l'épuisement de l'enfance moderne sur le compte de l'apparition du télégraphe, germe de la télévision omniprésente. Bien que, selon moi, son raisonnement soit tributaire d'un certain esprit protecteur d'une enfance supposée naturelle, il fait une remarque intéressante sur le changement, au cœur de la différence générationnelle, du lieu réservé à l'apprentissage de *l'écriture*. L'invention de l'imprimerie a permis la (re)production d'une vie lettrée. L'apprentissage de l'écriture demande une attention systématique, une discipline particulière d'esprit et de corps. L'écriture développe l'univers du discours, elle l'ouvre. Avec l'avènement des temps modernes, les enfants sont devenus dépositaires de cet horizon Autre où se touchent l'*étrange* et le *familier*, et que l'*écriture* rouvre sans cesse. Ce n'est donc peut-être pas par hasard si, dans la réalité quotidienne non livresque de *Fahrenheit 451*[141], il n'y a pas d'école, ni même d'enfants.

L'écriture et la lecture impliquent en elles-mêmes *une forme d'expérimentation du temps* et, par conséquent, l'absence de proportion entre les générations. Rien ne semble pouvoir venir à sa place. Cela pourrait expliquer le fait que Postman identifie une espèce de corrélation entre ce qu'il appelle la disparition de l'enfance et l'omniprésence des moyens audiovisuels de communication.

À l'altération de la place de l'écriture et de la lecture dans la vie doit nécessairement correspondre une modification du statut de la scolarisation, dans la mesure où c'est l'école du XIX^e^ siècle que les adultes de l'époque avaient inventée pour introduire les enfants dans un monde aussi bien lettré que *vieux*. Par ailleurs, ce n'est pas par hasard non plus que l'école a été érigée au nom d'une culture lettrée qui mettait en scène le dispositif discursif destiné à l'instauration de la *différence* entre *public* et *privé* et, de cette manière, à la figuration d'une dialectique singulière entre l'*étranger* et le *familier*. En bref, le déclin du pouvoir discursif scolaire instituant du *temps de l'enfance* est lié au changement du statut de l'écriture et de la lecture.

Pendant la scolarité, nous apprenons une innombrable quantité de choses. Nous en oublions une bonne partie quelques années après avoir quitté les bancs de l'école. Cependant, l'enseignement des lettres, une fois qu'il « prend », marque pour toujours le cœur même de la vie psychique. L'*écriture* est ultérieure à la *parole*, mais elle n'en est pas pour autant une dérivation dupliquée de celle qui a eu lieu dans un premier temps. D'un côté, on n'écrit pas comme on parle – fait reconnu jusqu'à aujourd'hui par la quasi-totalité des études psycholinguistiques et pédagogiques. De l'autre, nous ne nous souvenons pas du moment où nous avons commencé à parler une langue – curieusement –

[141] Œuvre de science-fiction de Ray Bradbury publiée aux États-Unis en 1953 par Ballantine Books et adaptée au cinéma par François Truffaut en 1966.

appelée maternelle. Néanmoins, nous conservons certains souvenirs de notre labeur plus ou moins scolaire avec les lettres et notre écriture. Il y a donc *un plus* dans l'écriture en relation à la parole.

L'écriture – comme je le développai récemment dans *Três notas e um epilogo sobre Escola, Escrita e Inclusão* (2011) - ouvre la possibilité d'habiter différemment le monde, c'est-à-dire le champ de la parole et du langage. On pourrait encore dire qu'elle instaure la possibilité d'habiter des mondes divers, puisqu'elle suppose une autre relation du sujet avec lui-même et avec les autres.

Pommier (1993) rappelle que l'émergence de l'écriture s'établit dans une relation au sacré, et pour ce qui est de l'écriture alphabétique en particulier, dans une relation à l'invention même du monothéisme. Elle serait ainsi née dans l'un des déroulements historiques de la différence entre le sacré et le profane. Pommier démarque une ligne génétique – bien que non évolutive – des écritures, à travers le développement de l'opération du *refoulement psychique* qui trouve ses racines dans le travail onirique. L'émergence de la parole se situe aussi dans le développement du refoulement, mais il s'agit d'une genèse différente de l'autre, celle-là tissée lors de la naissance et de la renaissance de l'écriture. J'ai une fois affirmé subitement, dans un débat[142], qu'alors que l'émergence d'un sujet dans la parole est isomorphique au meurtre du protopère de *Totem et tabou*, l'écriture implique le processus incertain de *s'inventer un Père*, opération nécessairement seconde, mais non dérivée de la première, puisqu'elle comporte en elle-même un *plus* – celui-là même de la fabrication d'une *nouveauté symbolique*[143].

L'écriture prend ses racines dans la structuration même de la vie psychique. La clinique de l'apprendre sous transfert, ainsi que les expériences en éducation thérapeutique conduites à *Lugar da Vida* ne laissent aucun doute quant au fait que *l'écriture* et le *sujet* se présupposent par le biais du *refoulement*. L'écriture n'est pas un simple épiphénomène cognitif, résultat d'un exercice plus ou moins réglé, comme on le pense communément dans le milieu pédagogique. Elle consiste vraiment en un *plus*, en une différence psychique, ou mieux, elle est un pli discursif dans le champ de la parole et du langage, et relève par conséquent de l'implication du sujet dans le désir.

Lorsqu'un enfant naît dans une culture lettrée, l'écriture l'attend au cœur même de la vie discursive quotidienne. Cela tient à une « disposition constitutionnelle » – au dire de Freud – pour qu'un enfant s'aventure dans l'apprentissage de l'écriture. Si l'écriture n'« attendait » pas l'enfant, l'histoire serait tout autre. Cependant, le fait que l'écriture soit déjà là invite l'enfant à se laisser prendre par elle pour donner corps à sa renaissance, étendant les frontières d'un univers sans cesse ouvert. L'écriture adulte invite le *non alphabétisé* à laisser derrière lui le fait d'être un *infans des lettres* –

---

[142] C'était lors d'une discussion sur la question des possibilités d'écrire une thèse de doctorat au *Premier colloque sur l'actualité de la clinique d'orientation psychanalytique en science de l'éducation*, en 2006.

[143] La nouveauté symbolique est mœbienne : une surface « Père » et une autre « frères orphelins ». Thèse présentée dans le texte en référence et inclus dans l'ouvrage collectif *Função Fraterna* (2000). Version française éditée dans le premier des volumes de travaux joints au dossier.

un illettré. L'enfant trouve par hasard, à la suite de quoi il recommence, « cherchant » – sans le savoir – la raison de son succès. Le savoir propre de la langue écrite se tisse alors une fois de plus sans aucun recours à une instance métacognitive. En d'autres termes, l'écriture est elle aussi un savoir insu. Le processus relève de l'écriture même du développement du *refoulement* psychique.

Dans le livre *Figuras do Infantil* (2010), je affirmai que les vieux pédagogues à moustache de la fin du XIX[e] siècle reconnaissaient à leur manière le temps et le dévouement particulier – presque religieux – que l'écriture exige. Ils savaient, sans autant de science, que c'est autour de six ans que l'on peut introduire les enfants avec une certaine systématicité au monde des lettres. S'ils avaient eu l'opportunité de lire l'étude de Pommier, ils auraient su que l'écriture entraîne le renoncement psychique à une jouissance incestueuse ; celle-là même, peut-être, que comporte la parole dans une langue que l'on ne nomme pas par hasard langue maternelle ou langue mère.

L'universalisation de l'école est le résultat du débat entre libéraux et catholiques vers la fin du XIX[e] siècle. Contrairement à ce que le prétendent les économistes de droite comme de gauche, la scolarisation et l'alphabétisation massives ne sont pas les effets collatéraux de la capitalisation ou de l'industrialisation nationales. La scolarisation est la conséquence d'un processus d'implication dans la fondation d'une Nation, alors que l'alphabétisation massive de la génération de nos arrières grands-parents ou grands-parents – enfants d'immigrés européens analphabètes et pauvres – fut la réponse symptomatique à cette implication de la génération antérieure dans la *polis*.

Les secrets de l'écriture furent « arrachés » à l'église. L'école publique, laïque et gratuite en est devenue le nouveau temple, tout comme il y avait eu jadis les monastères. Ceci explique la sécularisation de l'écriture, cependant moins qu'on ne pourrait le croire : la relation avec elle demeure entourée de totems et de tabous. Sans doute ne peut-il en être autrement, dans la mesure où elle prend ses racines dans la relation de l'homme au *sacré*, c'est-à-dire à ce qu'il fabrique lui-même comme une figuration de cette *impossibilité de la proportion sexuelle et entre les générations*, dans le champ de la parole et du langage.

L'écriture et l'école pour les temps modernes se présupposent mutuellement. Le dispositif discursif scolaire invitait les enfants à se lancer dans l'écriture. L'école transpirait l'écriture par tous ses pores. Les enfants ne pouvaient faire moins que de s'engager dans l'écriture avec la promesse de récupérer un jour un amour condamné à l'exil. Sinon, pourquoi renoncer alors à la jouissance propre à la condition du non alphabète au sein d'une langue maternelle – me demandais-je au moment d'écrire *Figuras do Infantil* ? Les enfants de cette « école traditionnelle » doivent avoir entendu quelque chose – même sans vraiment l'écouter – comme la promesse des adultes, ce qui les a incités à se lancer dans le travail scolaire, bien que l'école dans laquelle ils étaient entrés, fût – comme toujours – inadaptée et déconnectée de la réalité commune de n'importe quel enfant. Entre autres choses, peut-

être ont-ils entendu qu'une fois le seuil scolaire franchi, ils devaient faire *comme s'ils n'étaient plus* des *petits* mais plutôt des *élèves*, pour arriver ainsi un jour à devenir des *grands*.

***

Lorsqu'un *vieux* adresse la parole à un enfant, survient l'éventualité de la *production psychique* d'un *temps de l'enfance* et donc de la rénovation de la *différence* étranger/familier dans notre monde quotidien.

Au-delà des petites excuses de notre vie quotidienne – comme je l'ai déjà signalé plus haut – nous nous adressons à nos enfants dans l'espoir de nous acquitter d'une *dette symbolique* qu'enfants, nous avons contractée auprès des adultes qui comptent pour nous. C'est justement l'extrême inverse de ne pas *parler avec* l'enfant, selon Françoise Dolto (1994), qui peut prendre la forme concrète consistant à le remettre simplement aux grands-parents pour qu'ils l'élèvent. On essaie au contraire de solder dans le réel la dette entre les générations et de ne pas nous confronter à la différence mère/femme, toujours (mal)heureusement rappelée à nous grâce à la vie quotidienne avec les enfants. En ce sens, ce qui est en cause dans l'intervention éducative adulte est la position du vieux au sujet de la dette auprès de ses ancêtres. La modernité s'est précisément forgée comme une nouvelle forme de positionnement par rapport à la tradition, une nouvelle forme d'équilibrage de la *dette symbolique* [144]auprès des anciens, d'invention des précurseurs de la vie dans la *polis*, donnant lieu à une enfance singulière comme figuration radicale de l'absence de proportion dans la vie sexuelle et intergénérationnelle.

Ladite disparition du pouvoir instituant d'un temps de l'enfance est le résultat d'un dérèglement non métaphorique au niveau des dispositifs éducatifs. En particulier, la disproportion discursive qui touche de plein fouet les enfants d'aujourd'hui serait la marque d'une position de non reconnaissance de l'adulte par rapport aux prédécesseurs. Le rabaissement de la vie auprès des enfants exprime le refus de la part des *adultes* d'être en effet de *vieux* ; d'endettés envers la *parole* grâce à laquelle ils sont devenus fils de précurseurs toujours inventés. Bref, il exprime le refus de la *dette symbolique*.

Ce que l'on appelle la disparition de l'enfance moderne serait fonction d'une position particulière en relation avec le projet de la vie moderne dans la *polis*. Aucune enfance n'est mise en danger par le prétendu manque d'adéquation naturelle et scientifique de l'éducation aux enfants différents d'aujourd'hui, comme on a coutume d'affirmer distraitement à partir de la thèse de Neil Postman. Ceci étant, le *temps de l'enfance* est l'objectif de la déflation de ses dispositifs producteurs – articulés autour des différences école/famille et vieux/enfant. Une situation semblable d'*infanticide*

[144] Voir particulièrement mes travaux *Dos « erros » e em especial daquele de renunciar a la educação* (1997), *Infância e ilusão* (1999) et *Du renoncement à l'éducation* (2002).

symbolique est – je l'affirmais dans *Vieux enfants, nouveaux infanticides* (2009) – la marque déposée d'un monde qui renonce au devoir d'« éducation du souverain », comme le soulignaient déjà nos modernes ancestraux, parmi lesquels – cela va de soi – le vieux Domingo Faustino Sarmiento[145].

De nos jours, nous prétendons stupidement adresser la parole aux enfants en invoquant des noms anonymes, précisément ceux de la rationalité techno-scientiste sur L'Enfant, sa santé et sa scolarisation, supposément toujours réussie, en direction des marchés du bonheur. Ainsi, au-delà de nos bonnes intentions, nous finissons par transmettre à ces petits êtres non pas des histoires de rêves, mais des cauchemars, un mythe mort – comme disait Maud Mannoni (1973) - incapable d'indiquer un chemin qui mène où que ce soit, contrairement aux précurseurs dont on a fait des statues équestres qui pointent vers l'horizon pour les jeunes, de leur épée ou de leur index.

[145] Écrivain, militaire, ambassadeur, instituteur et idéologue argentin de la scolarisation comme pièce maîtresse de l'invention d'une nation moderne qui permit à l'Argentine d'atteindre, au début du XX^{e} siècle, des taux d'alphabétisation supérieurs à ceux de la Grande-Bretagne et de la France. Il fut président entre 1868 et 1874, et reprit sa fonction d'inspecteur d'académie à la fin de son mandat. Ce n'est pas par hasard que Sarmiento fut élevé à la catégorie de *« padre del aula »* [père de la classe] par l'historiographie argentine lors des premières décennies du siècle dernier. Les écoles argentines restent fermées en signal de deuil le jour de l'anniversaire de la *mort du père* – le 11 septembre – et les jeunes générations sont appris dès la maternelle que Sarmiento « a inventé » l'école.

EN GUISE DE CONCLUSION : PERSPECTIVES POUR UNE FUTURE INVESTIGATION

Il y a trente-deux ans, Jean-Bertrand Pontalis s'entretenait avec Philippe Ariès sur son ouvrage, déjà classique à l'époque, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. L'entretien portait sur la façon dont l'historien avait été amené à enquêter à partir des années quarante sur l'émergence dans les temps modernes de ce qu'il a appelé le *sentiment de l'enfance* – en l'absence d'une meilleure formulation comme il le dit lui-même – ainsi que sur les transformations en cours dans l'intervalle entre la publication de l'ouvrage en 1960 et le moment de leur conversation. Ariès fait remarquer qu'au seuil des années quatre-vingt, l'« enfant-roi » était en passe de se transformer en un « enfant-martyr » ou « victime » à un moment où les adultes, contrairement à auparavant, exprimaient un certain « désordre » ou désarroi vis-à-vis de la façon dont ils devaient se comporter avec les enfants et les jeunes (Pontalis, 1979).

Même si j'avais déjà connaissance de cet entretien, j'ai eu l'opportunité de le lire, il y a deux ans seulement, lors de mon séjour au *Centre Interdisciplinaire de Recherche « Culture, Éducation, Formation, Travail »* (EA 4384). Plus encore, ce fut la lecture « croisée » des réponses d'Ariès à Pontalis avec les ouvrages *La fabrique de l'enfant maltraité* (1998) et *La passion de l'enfant* (2001), de Laurence Gavarini, qui me permit d'aboutir à certaines conclusions dans mes recherches en cours.

Dans *Figuras do Infantil* (2010), je me suis attaché à développer deux lignes d'argumentation. J'ai traité d'une part du glissement de l'*enfant-roi* vers l'*enfant-victime* pointé par Ariès, à la lumière de ce que j'ai baptisé *L'Enfant* dans le discours social ; d'autre part, j'ai analysé la façon dont cette nouvelle figuration symbolico-imaginaire résulte précisément du refus de l'*infantile*, sans cesse relancé dans le rendez-vous toujours manqué entre l'adulte et l'enfant. Le refus « adulte » de l'infantile s'exprime dans la déflation symboligène de deux asymétries discursives : vieux/enfant et famille/école. Une des clés explicatives à de telles transformations sociétales – comme je conclus dans le livre - est la non reconnaissance de la *dette symbolique* dans le processus même de l'invention *a posteriori* des *pères* de la modernisation démocratique de la vie dans la *polis*.

En ce sens, bien que mon raisonnement semble s'en rapprocher, je laisse expressément de côté la célèbre thèse du *déclin de l'imago sociale du père* dans la continuité de la disparition du *patriarcat*. La thèse sur *le refus de la dette symbolique envers les pères fondateurs de la modernité* résulte d'une certaine manière de l'implication dans le social de la *métaphore paternelle* conceptualisée dans l'enseignement et

les développements lacaniens. Justement, mon idée du refus de la *dette symbolique* détache à dessein les implications de l'imago social du père des contingences historiques du patriarcat, bien que je ne soutienne pas intégralement les analyses de Michel Tort (1999 ; 2005) et de Markos Zafiropoulos (2001) dans le contexte de la polémique établie en France[146] avec Charles Melman (2002) et Jean-Pierre Lebrun[147] (1997).

La thématique qui me taraude encore demeure celle des transformations du *sentiment moderne de l'enfance*, toutefois à partir d'une autre approche possible. Je n'ai plus l'intention de me concentrer comme je le fis ces derniers temps sur les modulations de l'asymétrie famille/école, mais sur la polémique actuelle – particulièrement aiguë en France et encore à ses débuts au Brésil – au sujet du développement des techniques de procréation artificielle et des nouvelles configurations familiales.

On connaît la thèse freudienne présentée dans *Pour introduire le narcissisme* (1914b) : la relation affective avec l'enfant exprime une élection d'objet narcissique. Freud affirme à ce sujet que « les lois de la nature comme celles de la société s'arrêteront devant lui, il sera de nouveau effectivement le centre et le cœur de la création. *His Majesty the Baby*, comme on s'imaginait être jadis ». Ce bébé singulier résulte d'une certaine relation de l'adulte avec lui-même, conformément à ce qu'il fut pour l'Autre maternel. Devant le roi, les lois – auxquelles les vassaux se soumettent par amour – perdent de leur vigueur. L'amour de l'obéissance renforce la royauté. Ainsi, l'enfant est roi parce que l'adulte s'engage dans la tentative de lui épargner la vigueur des lois de la nature et de la société.

Les recherches d'Ariès permettent de supposer que cette économie libidinale décrite par Freud a précipité, au fil des temps modernes, une forme de nouveau *sentiment de l'enfance*. Cependant, cela ne nous autorise pas à affirmer qu'il n'y avait pas d'enfance auparavant et par conséquent, une certaine élection d'objet de type narcissique, comme je l'ai développé dans *Figuras do Infantil* (2010), en poursuivant l'argumentation de mon texte *Infância e Ilusão* (1999). Par ailleurs, l'historien lui-même explique dans l'entretien accordé à Pontalis que, le fait que ce sentiment de l'enfance se soit décanté peu à peu, tout au long de la modernisation de la vie, ne signifie pas pour autant que les enfants n'étaient pas aimés auparavant ou que les adultes ne s'occupaient pas d'eux. La modernité donne lieu à un nouveau sentiment de l'enfance – l'enfant-roi – qui consiste en une dose de sacrifice ou d'engagement de la part de l'adulte, pour garantir ainsi à l'enfant un bien-être futur. Mais l'enfant est-il toujours espéré comme l'*enfant-roi* du début du siècle dernier ?

En même temps qu'elle secrète l'*enfant-roi*, la modernité instaure l'école comme un lieu de préparation pour *devenir grand*. L'école, échappant ainsi au contrôle familial direct finit, par faire de l'enfant-roi de ses parents, également un *enfant de la république*. L'accès de l'enfant à l'école publique,

---

[146] Au Brésil, ce débat a été repris notamment par Joël Birman (1998).

[147] Dans *La condition humaine n'est pas sans condition* (2010), Lebrun nuance sa position initiale même s'il poursuit la polémique, en particulier avec M. Tort.

laïque et gratuite était déjà la manifestation du caractère citoyen déjà acquis par les parents-adultes. En d'autres termes, de même que les parents ont conquis leur nature citoyenne grâce à la lutte politique pendant la seconde moitié du XIX[e] siècle, le fils est scolarisé au début du XX[e] pour avoir à l'avenir des chances de faire l'expérience de ce que la génération précédente n'a pas eu : l'Etat-providence. L'enfant doit – tout comme l'adulte – s'impliquer à sa « hauteur » dans le projet moderne : il travaille à l'école en se faisant élève.

Dans ce sens, comme je l'ai développé, le *sentiment moderne de l'enfance* qui fait définitivement basculer le XIX[e] dans le XX[e] siècle, est l'effet de la conjonction de deux asymétries discursives, à savoir, la différence famille/école et la différence intergénérationnelle. Les transformations de ce sentiment dériveraient ainsi, d'après moi, de désordres dans cette conjonction, à mettre au compte de l'abandon progressif du projet de modernisation de la vie dans la *polis*.

Le geste d'abandon du projet politique moderne, enraciné dans une symbolisation singulière de la différence intergénérationnelle, finit donc par subvertir la logique subjective des dispositifs scolaires dans le cadre d'un certain imaginaire techno-scientiste en vigueur dans le champ des idées pédagogiques et articulé autour de *L'Enfant*. Cette nouvelle création fantasmatique entraîne un rabaissement généralisé de la vie auprès des enfants, qui a pris corps, d'un côté, dans l'évidement du pouvoir subjectif des dispositifs scolaires et, de l'autre, dans la fabrication de l'*enfant-maltraité*, ou *enfant-victime*, substitué à l'*enfant-roi*. De cette manière, n'importe quel enfant est devenu victime à la lumière de *L'Enfant*, tandis que tous les adultes sont devenus suspects. Plus encore, nous pouvons dire que l'enfant est devenu victime de l'abandon du projet politique de modernisation. De fait, le démantèlement concret des conquêtes de bien-être social touche de plein fouet l'éducation et la santé des enfants en chair et en os dans les petits détails de la vie quotidienne.

L'*enfant-victime* n'existe pas de façon isolée. Étant donné qu'il est la conséquence d'une non reconnaissance de l'adulte de sa propre implication dans la vie auprès des enfants, il se partage entre deux personnages qui lui tiennent compagnie et qui ne sont ni la fée ni la marraine, mais plutôt, selon les circonstances le *sauvage* ou l'*extraterrestre*. Dans *Figuras do Infantil*, j'ai justement confronté ces deux créatures discursives à l'*inquiétante étrangeté*, cette dernière s'appliquant à la condition de naissance de tout bébé par rapport aux adultes en charge d'élever un enfant. L'éducation, comprise comme transmission de marques symboliques d'appartenance qui permettent à l'enfant de conquérir pour lui-même un lieu dans une histoire en cours, conjugue de façon mœbienne l'*étrange* et le *familier* condensés dans un bébé.

Le fait qu'un bébé, pris dans les bras maternels, revête une *inquiétante étrangeté* est fonction de la *sexualité féminine*. Je rejoins Freud (1932b) sur ce point lorsqu'il souligne que l'attente maternelle acquiert une valeur phallique. Cependant, je ne suis pas le réductionnisme coutumier de la *féminité* à

la *maternité*. Je soutiens justement que l'inquiétante étrangeté du bébé dérive de la disjonction même entre femme et mère. Dans ce sens, la chute du bébé de la position de phallus maternel – condition de toute éducation – rend la mère incomplète et transforme du même coup l'homme en père. Ce glissement métonymique du phallus qui ouvre les frontières familières et familiales est le résultat de la *métaphore paternelle* qui, comme je l'ai signalé *en passant* dans *Figuras do Infantil,* ne se réduit pas simplement au *patriarcat*. C'est précisément le désordre de la *métaphore paternelle* qui entraîne le détachement entre l'*étrange* et le *familier*, qui fait de l'enfant un *extraterrestre* ou un *sauvage*. Ce désordre qui secouait les conditions de possibilités d'une éducation primordiale, réside dans une confusion entre mère et femme, autrement dit, dans un rabaissement de la vie amoureuse et des « conséquences psychiques de la différences des sexes » comme s'exprimait Freud (1925b).

J'affirme donc que le destin de victime de l'*enfant-roi* se révèle dans la continuation d'un désordre triphasé : entre les sexes, entre les frères dans la *polis*[148] et entre les familles et l'école. Le retour du *ça* refoulé dans l'amour, en politique et dans l'éducation donne corps à la figure de *L'Enfant*. Dans *Figuras do Infantil*, je me concentre d'ailleurs sur la corrélation entre les transformations dans l'idéologie pédagogique scolaire et le désordre dans la symbolisation de l'*alliance fraternelle* qui incarne la modernisation de la vie dans la *polis*. Je n'ai cependant pas développé dans ma recherche la discussion sur les transformations dans l'autre élément de la conjonction : la famille.

Dans la mesure où je ne me suis pas occupé des vicissitudes de la famille contemporaine, j'ai laissé de côté la discussion propre à la psychanalyse sur la sexualité féminine, ainsi que les débats portant sur ledit *désordre familial*[149] et les *consensus bioéthiques* de l'après-eugénisme nazi que traîne derrière lui le progrès techno-scientiste de la procréation artificielle (Testart, 1990). Aujourd'hui après des lectures récentes[150], je ne crois pas qu'il soit possible de traiter la problématique de la famille en ignorant les deux débats, par ailleurs solidaires, comme le sont les côtés d'une bande de Mœbius.

C'est sur les deux thématiques « laissées de côté » dans *Figures*, que je souhaite précisément concentrer prochainement mes efforts. J'ai déjà évoqué, sans toutefois la développer, la discussion au sein de la psychanalyse sur la féminité. Il est vrai que j'ai ignoré le débat qui s'est esquissé durant ces trente dernières années, tant sur les conditions de possibilité fantasmatique de l'émergence des techniques de procréation artificielle que sur les incidences subjectives de l'impératif de ces dernières.

Une première approche de ces deux thématiques permet dès à présent de prévoir que : d'une part, la réduction de la féminité à la maternité comme sortie dite normale du complexe d'Œdipe de

---

[148] Voir mon texte *Psicanalise, modernidade e fratenidade* (2000). Version française du texte dans le premier des six volumes de travaux ci-joint.
[149] Pour paraphraser le titre de l'ouvrage d'E. Roudinesco : *La famille en désordre* (2002).
[150] Tout particulièrement Gavarini (2006) et Gavarini (2008).

la petite fille est tout à fait discutable, comme le montra la sagacité lacanienne (Soler, 2004 ; Zafiropoulus, 2010). Penser néanmoins – comme le fait Zafiropoulus (2010) – que les figures de la mère et de la femme apparaissent totalement confondues dans les textes freudiens nous semble tout aussi problématique, même si elles peuvent, certes, l'être chez l'homme Sigmund Freud. Dès la rédaction de *Figuras do Infantil*, j'avais suggéré la possibilité de cette conclusion, même si j'ignorais encore l'ouvrage *La question féminine, de Freud à Lacan. La femme contre la mère*, lu récemment pour la rédaction du plan de recherche à venir, soumis au CNPq[151] peu avant la conclusion de la rédaction de la présente Note de Synthèse. La lecture de ce livre est très instructive, mais j'ai tendance à penser que l'opposition de la femme à la mère dont parle mon collègue français est plus une contingence à ne pas confondre avec la paire mère/femme en tant que *série supplémentaire* dans l'inconscient. Je crois que la possibilité de penser dans cette autre direction permettrait alors de reprendre la vieille discussion sur le déclin de la *métaphore paternelle* dans la famille et dans le social, mais cette fois sans s'enfermer dans la discussion sur les destins du patriarcat familial.

D'autre part, le progrès constant des techniques de procréation artificielle remet en cause les principes juridico-généalogiques, à partir du moment où la famille peut être sans cesse recomposée. Ceci constitue déjà une thématique qui ne peut être négligée dans mes futures recherches. Mais, il ne s'agirait pas de reprendre, une fois de plus, la thèse du déclin du patriarcat et de la famille nucléaire classique. Il s'agirait plutôt d'entrer dans la thématique qui suit la piste de la question de l'eugénisme, délimitée à l'horizon médico-familial et signalée entre autres par Laurence Gavarini. Une première approche du débat sur la question a fini par orienter mon attention vers la réalité des *embryons excédents* « épargnés » dans les *banques d'embryons* et les stratégies développées pour en disposer par « l'homme neuroéconomique » d'aujourd'hui – en reprenant le juste terme de Costa-Pereira (2010). J'en déduis ainsi que, d'une part, l'embryon excédent précipite à sa manière la tension introduite dans la série supplémentaire mère/femme et que, d'autre part, il implique une autre relation des hommes et des femmes avec leur propre corps[152]. De fait, l'embryon congelé par la science n'est plus le simple embryon de toujours, à tel point que – au Brésil para exemple - ladite *réduction embryonnaire* ne se confond pas dans l'imaginaire avec l'avortement.

En résumé, les futures recherches tourneraient autour de cette hypothèse : l'embryon excédent semble diluer la royauté moderne de *His Majesty the Baby*. Les questions sont : de quelle manière ? Et jusqu'à quel point ?

****

[151] Projet *Le sentiment moderne d'enfance et de ses destins : du « His Majesty the Baby » freudien aux embryons-excédents de la science* auquel j'ai fait référence dans les *Prolégomènes* à la présente Note de Synthèse.

[152] Je soulève cette hypothèse à partir de la lecture récente du livre de Gérard Pommier : *Les corps angéliques de la postmodernité* (2000).

Le plan de recherche prévu en principe pour les trois prochaines années et présenté ci-dessus de façon synthétique, paraît très éloigné de la thématique dont mon doctorat avait fait l'objet. En effet, non seulement vingt ans se sont écoulés depuis l'époque où je travaillais sur l'élucidation des conditions d'une clinique sous transfert à propos des apprentissages scolaires, mais mon intérêt se porte plutôt aujourd'hui sur le statut dans l'imaginaire social des embryons congelés et les transformations de la famille. Néanmoins, pour paraphraser la petite Alicia de la vignette clinique qui fit l'objet d'une analyse dans ma thèse de doctorat, comme je l'ai résumé au début de cette Note de Synthèse : les apparences sont trompeuses.

Depuis 1992, j'ai certes gravi tous les échelons de la carrière d'enseignant-chercheur jusqu'à occuper aujourd'hui le poste de professeur titulaire de l'Université de São Paulo. En d'autres termes, je ne suis plus le jeune doctorant d'antan. Ceci étant, le parcours d'investigation est comme un fil qui, bien qu'il semble se perdre à mesure que l'on traverse les frontières autant linguistiques et nationales entre la France, l'Argentine et le Brésil, que disciplinaires entre les champs de la psychologie et des sciences de l'éducation, n'en demeure pas moins le seul et même fil.

J'ai commencé cette Note de Synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches en France, en affirmant que mon parcours d'investigation s'était tissé en même temps que se créait une intersection entre les frontières traditionnellement établies entre la psychologie de l'enfant et le champ connu aujourd'hui sous le nom d'Approche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation. Cette ouverture interdisciplinaire ne fut possible que grâce à la référence constante à la clinique et la théorie psychanalytique dans la lignée des développements lacaniens, mais aussi en particulier de la réflexion de Maud Mannoni sur l'éducation et les enfants ayant des difficultés psychiques.

La référence à la psychanalyse au cours de ces années a donné le ton au traitement de chacun des thèmes de recherche développés, que ce soit « la clinique sous transfert à propos des apprentissages scolaires », « l'application de la psychanalyse à l'éducation » ou « les nouveaux rapports à l'enfant ». Toutefois, la psychanalyse a non seulement établi un lien entre les trois, mais elle permet également un va-et-vient permanent entre eux. Ainsi, bien que la production scientifique s'articule autour de thématiques relativement indépendantes et distribuées au fil du temps selon des étapes consécutives jalonnées en particulier par la publication de trois livres, le passage d'une thématique à l'autre n'entraîne pas pour autant l'abandon de la question précédente. Comme je l'ai signalé, j'ai repris dans des publications récentes des dimensions jusque-là insoupçonnées de problématiques que j'avais déjà traitées par le passé. Je crois d'ailleurs que c'est une caractéristique, toutefois non exclusive, inhérente à l'investigation en psychanalyse.

C'est en tant qu'instituteur en Argentine que je débutai ma carrière professionnelle dans l'enseignement. Les études supérieures de psychologie que je poursuivais à l'époque me rapprochèrent de la psychanalyse. C'est encore en Argentine que je franchis le premier échelon de ma carrière dans l'enseignement universitaire, menée par la suite au Brésil. Ma thèse de doctorat, *De Piaget à Freud*, me permit de revisiter autrement la question de l'apprentissage scolaire, en même temps qu'elle m'offrit l'opportunité de faire mes premiers pas dans le champ psychanalytique. Puis, ce furent la référence à l'œuvre de Maud Mannoni et les expériences vécues à l'*École de Bonneuil* et au *Lugar de Vida* (São Paulo) qui ancrèrent mes préoccupations autour de la clinique et de l'éducation d'enfants en situation de handicap, mais qui finirent aussi par soulever la problématique de l'application de la psychanalyse. Le traitement de cette dernière s'est quant à lui développé en prenant des contours différenciés à mesure que progressait le travail en réseau avec différentes équipes de recherche francophones. Ainsi, les références de Freud à l'éducation et à la pédagogie, de même que le débat sur l'enseignement de la psychanalyse et la formation des enseignants, à laquelle j'avais commencé à me consacrer à l'Université de São Paulo, sont devenus à différents moments un objet privilégié d'étude et d'investigation. Cependant, l'avancée dans l'application de la psychanalyse à des questions relatives à l'éducation s'inscrivait dans la lignée des préoccupations freudiennes considérées comme anthropologiques et sociologiques. C'est pourquoi j'ai fini par m'impliquer dans le débat autour des nouveaux rapports à l'enfant, lequel a subi à son tour une nouvelle tournure lors de l'échange avec mes collègues de l'axe *Approches cliniques de l'éducation et de la formation du laboratoire* CIRCEFT – EA 4384 – de l'Université Paris 8. En conséquence, comme j'ai tenté de le récapituler au début de cette conclusion, j'ai fini par faire du débat actuel sur les techniques d'assistance à la procréation et sur les transformations de la famille, le thème en jeu dans une investigation à venir.

Affirmer que la psychanalyse est le fil d'un parcours d'investigation entre l'éducation et la psychologie de l'enfant sous-entend la reconnaissance de la propre implication du chercheur par rapport à la psychanalyse elle-même. C'est pourquoi j'en suis arrivé à un moment donné à revendiquer la devise de « la psychanalyse dans l'éducation » pour le travail de recherche, à partir d'un certain glissement qui s'est opéré dans le syntagme « psychanalyse appliquée à l'éducation ».

Je conclurai cette Note de Synthèse en disant qu'il s'agit du témoignage d'un psychanalyste qui s'interroge sur son transfert à l'éducation et sur ce qui fait toujours défaut en elle…et en lui.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

AGAMBEN, G. (1978). *Infancia e Historia*. Buenos Aires : Adriana Hidalgo Editores, 2004.

ALLOUCH, J. (1984). *Lettre pour lettre : transcrire, traduire, translittérer*. Toulouse : Érès.

ALVES DA SILVA, C. (dir.). *Infância, educação e neoliberalismo*. São Paulo : Editora Cortez, 1996.

ARENDT, H. (1954). « La crisis de la educación ». In : *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona : Península, 1996.

ARMANDO, A. (1972). *Freud et l'éducation*. Paris : Les éditions ESF, 1974.

ARIÈS, P. (1960). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris : du Seuil, 1973.

BARALDI, C. (1986). « Saber sobre el Sujeto o Sujeto del Saber ». *Revista Aprendizaje Hoy*, n° 14, p.7-18.

BIGEAULT, J.-P. et TERRIER, G. (1978). *L'illusion psychanalytique en éducation*. Paris : PUF.

BIRMAN, J. (1998). *Mal-estar na atualidade. A psicanálise e as novas formas de subjetivação*. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira.

BLAIS, M.-C. ; GAUCHET, M. et OTTAVI, D. (2008). *Conditions de l'éducation*. Paris : Éditions Stock.

BLANCHARD-LAVILLE, C. ; CHAUSSECOURTE, P. ; HATCHUEL, F. et PECHBERTY, B. (2005). « Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation ». *Revue Française de Pédagogie*, n°. 151, p. 111-162.

BLANCHARD-LAVILLE, C. (2007). « Em defensa de uma clínica de orientação psicoanalítica em ciências da educação ». *Estilos da Clinica* (USP), v. XII, n°. 22, p. 208-223.

BLANCHARD-LAVILLE, C. (2008). « Acompanhamento clínico grupal ». In : *Formação de Profissionais e a Criança-Sujeito, 7° Coloquio do LEPSI*, São Paulo. *Annales électroniques*… Disponible sur : <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032008000100001&lng=pt&nrm=abn>. Dernier accès le 30 juillet 2011.

BOTO, C. (2001). « A moderna escola do Estado-Nação ». *Revista Mackenzi. Educação, arte e história da cultura*, n° 1, p. 55-64.

CALLIGARIS, C. (1991). *Hello Brasil! Notas de um psicanalista europeu viajando ao Brasil*, São Paulo : Escuta.

CASTRO, L. R. (1999). *Infância e adolescência na cultura do consumo*. Rio de Janeiro : NAU.

COREA, C. et LEWKOWICZ, I. (2004). *Pedagogia del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires : Paidos.

CIFALI, M. (1982). *Freud pédagogue ?*, Paris : InterEditions.

CIFALI, M. et MOLL, J. (1985), *Pédagogie et Psychanalyse*, Paris : Dunod.

CORAZZA, S. (2000). *História da Infância sem Fim*. Ijuí : Editora UNIJUI.

COSTA-PEREIRA, M. E. (2010). « D'un pathos à l'autre : la psychopatologie clinioque et les discours de souffrance ». *Cliniques méditerranéennes*, n° 82, p. 99-112.

DE LAJONQUIERE, L. (1989). « A Clínica Psicopedagógica entre o Saber e o Conhecimento ». *Educação e Sociedade* (CEDES), n° 33, p. 61-70.

DE LAJONQUIERE, L. (1991). « Algunas aclaraciones epistemológicas indispensables para una reflexión Anti-Positivista sobre los errores en los aprendizajes ». *Educação e Sociedade* (CEDES), n° 38, p. 63-80.

DE LAJONQUIERE, L. (1991). « De Piaget a Freud : apuntes para repensar el error en los aprendizajes ». *Revista Aprendizaje, Hoy* (Buenos Aires), n° 20/21, p. 9-36.

DE LAJONQUIERE, L. (1992). « Acerca da instrumentação prática do Construtivismo. A (Anti)Pedagogia Piagetiana : ciência ou arte? ». *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), n° 81, p. 61-66.

DE LAJONQUIERE, L. (1992). « O Legado Pedagógico de Jean Itard. A Pedagogia : Ciência ou Arte? ». *Educação e Filosofia* (UFU), v. 6, n° 12, p. 37-51.

DE LAJONQUIERE, L. (1992). *De Piaget a Freud : para repensar as aprendizagens. A psicopedagoigia entre o conhecimento e o saber*. Petropolis : Editora Vozes.

DE LAJONQUIERE, L. (1992). « La clínica psicopedagógica y el discreto encanto de aquello llamado afectividad ». *Revista Aprendizaje, Hoy* (Buenos Aires), n° 23/24, p. 91-110.

DE LAJONQUIERE, L. (1993). « A problemática da transformação das Práticas Educativas e a Oficina de Educadores ». *Educação e Sociedade* (CEDES), n° 46, p. 460-475.

DE LAJONQUIERE, L. (1993). « Uma Introdução à Psicanálise em 5 Lições ». *PsicoPedagogia (Associação Brasileira de PsicoPedagogia)*, n° 27, p.11-18.

DE LAJONQUIERE, L. (1994). « Deficiências Sensoriais e Subjetividade. Notas críticas à ideologia reabilitadora ». *Educação e Sociedade* (CEDES), v. 15, n° 48, p. 304-325.

DE LAJONQUIERE, L. (1994). « Epistemologia e Psicanálise : O estatuto do sujeito ». *Percurso (São Paulo). Revista de Psicanálise*, n° 13, p. 57-63.

DE LAJONQUIERE, L. (1994). « Deficiências Sensoriais, Subjetividade e Reabilitação. Notas para uma resignificação ». *Horizontes* (Bragança Paulista), v.12, n° 2, p. 61-77.

DE LAJONQUIERE, L. (1995). « La (anti)Pedagogia piagetiana : ciencia o arte? ». In : J-A CASTORINA (Dir.) *La Disyuntiva de Enseñar o Esperar que el Niño Aprenda* ; Rosário : Homo Sapiens, p. 181-191.

DE LAJONQUIERE, L. (1996). « Piaget, los piagetianos y los otros ». *Escritos de la Infancia* (Buenos Aires), n° 6, p. 75-92.

DE LAJONQUIERE, L. (1996). « Conversando Com Sara Pain ». *Estilos da Clínica* (USP), v.1, n° 1, p. 94-105.

DE LAJONQUIERE, L. (1996). « A criança, "sua" (in)disciplina e a psicanálise ». In : J. G. AQUINO (Dir.) *Indisciplina na Escola ;* São Paulo : Editora Summus, p. 25-37.

DE LAJONQUIERE, L. (1997). « A Inteligência Piagetiana ». In : L. BANKS-LEITE (Dir.) *Percursos Piagetianos*, São Paulo : Editora Cortez ; p. 97-116.

DE LAJONQUIERE, L. (1997). « A Escolarização de Crianças com Distúrbios Globais do Desenvolvimento ». *Estilos da Clínica* (USP), v. 2, n° 3, p. 116-129.

DE LAJONQUIERE, L. (1997). « Dos “Erros” e em especial daquele de renunciar à Educação ». *Estilos da Clínica* (USP), v. 2, n° 2, p.27-43.

DE LAJONQUIERE, L. (1997). « Piaget : Notas para uma Teoria Construtivista da Inteligência ». *Psicologia USP,* v. 8, n° 1, p. 131-142.

DE LAJONQUIERE, L. (1998). « (Psico)Pedagogia, Psicanálise e Educação. Uma Aula Introdutória ». *Estilos da Clínica* (USP), v. 3, n° 5, p. 120-134.

DE LAJONQUIERE, L. (1998). « Uma Nota Introdutória sobre a conexão Psicanálise-Educação ». *Interações* (Universidade São Marcos), v. 3, n° 5, p. 21-36.

DE LAJONQUIERE, L. (1998). « A Psicanálise, a Educação e a Escola de Bonneuil. A lembrança de Maud Mannoni ». *Estilos da Clínica* (USP), v. 3, n° 4, p. 65-79.

DE LAJONQUIERE, L. (1998). « A Psicanálise e o Mal-Estar Pedagógico ». *Revista Brasileira de Educação*, n° 8, p. 92-98.

DE LAJONQUIERE, L. (1999). « Freud, a Educação e as Ilusões (psico)Pedagógicas ». *Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre*, n° 16, p. 27-38.

DE LAJONQUIERE, L. (1999). « De Crianças, Pizzas e Mickey Mouse. Uma Nota sobre a Violência nas Escolas ». *Estilos da Clínica* (USP), v. 4, n° 6, p. 112-125.

DE LAJONQUIERE, L. (1999). *Infância e Ilusão (psico)Pedagógica. Escritos de Psicanálise e Educação*. Petrópolis : Editora Vozes.

DE LAJONQUIERE, L. (1999). « La Educación de los Niños, el Hombre Moderno y el Psicoanálisis ». *Cuaderno de Pedagogía de Rosario*, v. 3, n° 5, p. 63-82.

DE LAJONQUIERE, L. (2000). « Freud, sua “Educação para a realidade” e a ilusão (psico)pedagógica de nossos dias ». *Educação e Realidade* (UFRGS), v. 25, n° 1, p. 15-23.

DE LAJONQUIERE, L. (2000). « O que da infância a ilusão (psico)pedagógica mascara ». *Estilos da Clínica* (USP), v. 5, n° 8, p. 183-189.

DE LAJONQUIERE, L. (2000). « Psicanálise, Modernidade e Fraternidade. Notas Introdutórias ». In : M-R KEHL (Dir.) *Função Fraterna*, Rio de Janeiro : Relume Dumará, p. 51-80.

DE LAJONQUIERE, L. (2000). « Itard victor! Ou do que não deve ser feito na educação das crianças ». In : L. BANKS-LEITE et I. GALVÃO (Dir.) *A Educação de um Selvagem : sobre as experiências de Jean Itard*, São Paulo : Cortez, p. 105-122.

DE LAJONQUIERE, L. (2000). « Freud, el Psicoanálisis y su educación para la realidad ». In : D. LAINO (Dir.) *Aportes para una Clínica del Aprender*, Rosário : Homo Sapiens, p. 31-50.

DE LAJONQUIERE, L. (2001). « Se educa para la eternidad ». In : E. ANTELO (Dir.). *La Escuela mas allá del bien y del mal*, Rosario : Ediciones ANSAFE, p. 93-109.

DE LAJONQUIERE, L. (2001). « Duas notas psicanalíticas sobre as crianças com necessidades éducativas especiais ». *Pro-Posições* (Unicamp), v. 12, n° 13, p. 47-59.

DE LAJONQUIERE, L. (2001). « Freud, l’éducation et les enfants : entre la psychanalyse et le politique ». *Infantile, Revue de Psychologie, Psychanalyse et Anthropologie*, n° 1, p. 31-48.

DE LAJONQUIERE, L. (2001). « Dos notas psicoanalíticas sobre los niños con necesidades éducativas especiales ». *Cuaderno de Pedagogía Rosario*, v. IV, n° 9, p. 119-130.

DE LAJONQUIERE, L. (2002). « Du renoncement à l'éducation ». In : P. LEVY et M-C. FOURMENT-APTEKMAN (Dir.) *Cahier de l'infantile – L'enfant et la transmission culturelle*, p. 77-96. Paris : L'Harmattan.

DE LAJONQUIERE, L. (2002). « Entre pasarse unas horas de florero y ser mandado al psicólogo escolar, prefiero quedarme de florero : Entrevista ». *Propuesta Educativa. Revista de FLACSO* (Buenos Aires), n° 25, p. 40-47.

DE LAJONQUIERE, L. (2002). « Mortal letters, orphan lives. Or from the (Psycho)Pedagogy in Brazilian Éducation Nowadays ». *Taboo : The Journal of Culture and Éducation* (Montclair State University), v. VI, n° 2, p. 63-70.

DE LAJONQUIERE, L. (2002). « Sigmund Freud, a Educação e as crianças ». *Estilos da Clínica* (USP), v. 7, n° 12, p. 112-129.

DE LAJONQUIERE, L. (2002). « L'acte éducatif et le déclin de l'enfance : éléments psychanalytiques pour comprendre la violence de et à l'école ». *Formation-Éducation* (Université de Liège), n° 267, p. 33-39.

DE LAJONQUIERE, L. (2003). « A infância que inventamos e as escolas de ontem e de hoje ». *Estilos da Clínica* (USP), v. 8, n°. 13, p. 140-159.

DE LAJONQUIERE, L. (2003). « Infância, Escola e Vicissitudes da Modernidade ». In : F. EVANGELISTA et P. GOMES (Dir.) *Educação para o Pensar*. Campinas : Alínea Editora, p. 87-94.

DE LAJONQUIERE, L. (2004). « O Debate sobre o Fim da Infância e a Psicanálise : da Pedagogia moderninha à renúncia educativa ». In : S. GALLO et R. M. SOUZA (Dir.). *Educação do Preconceito. Ensaios de poder e resistência*. Campinas : Alínea Editora, p. 165-178.

DE LAJONQUIERE, L. (2005). « A infância do desejo, o desejo de infância ». In : N. V. LEITE (Dir.) *Corpolinguagem : a estética do desejo*. Campinas : Mercado de Letras, p. 235-248.

DE LAJONQUIERE, L. (2005). « El psicoanálisis, la educación y la infancia que supimos conseguir ». In : D. KORINFEEL (Dir.) *Ensayos y Experiencias. Violencia, medios y miedos*. Buenos Aires : Ediciones Novedades Éducativas, v. 58, p. 6-20.

DE LAJONQUIERE, L. (2005). « De Piaget a Freud : mais ainda ». In : M. DA COSTA-PINTO. *Coleção Memória da Pedagogia*. São Paulo : Segmento-Duetto, v. 1, p. 59-67.

DE LAJONQUIERE, L.(2006). « A psicanálise e o debate sobre o desaparecimento da infância ». *Educação e Realidade* (UFRGS), v.31, n° 1, p. 89-106.

DE LAJONQUIERE, L. (2006). « Sigmund Freud : para uma Educação além da Pedagogia ». *ETD. Educação Temática Digital* (UNICAMP), v. 8, n° 1, p. 1-19.

DE LAJONQUIERE, L. (2008). « Sobre el derecho a una educación ». In : M. MINNICELLIi (Dir.) *Infancia, legalidad y juego en la trama del lenguaje*. Buenos Aires : Ediciones Noveduc, p. 33-52.

DE LAJONQUIERE, L. (2008). « Niños extraños ». *En Cursiva. Revista Temática* (Buenos Aires). v. 4, p. 41-46.

DE LAJONQUIERE, L. (2009). « Sobre uma degradação general da vida escolar ». *ETD. Educação Temática Digital* (UNICAMP), v. 10, n. 2, p. 157-168.

DE LAJONQUIERE, L. (2009). « Educação e Infanticídio ». *Educação em Revista* (UFMG). v. 25, n° 1, p. 165-178.

DE LAJONQUIERE, L. (2009). « Vieux enfants, nouveaux infanticides ». *Cliopsy. Revue électronique* (France), n° 1, p. 95-100.

DE LAJONQUIERE, L. (2010). « Los chicos y las escuelas de ayer y de hoy ». In : S. ALZAMORA et L. CAMPAGNO (Dir). *La educación en los nuevos escenarios socio-culturales*. Santa Rosa : Ediciones UNLP, p. 70-79.

DE LAJONQUIERE, L. (2010). « Para ler De Piaget a Freud ». In : DE LAJONQUIERE, L. *De Piaget a Freud: para uma clinica do aprender*. Petropolis: Vozes, p. 11-59.

DE LAJONQUIERE, L. (2010). « De cozinheiro e de louco tudo mundo tem um pouco : a cozinha com crianças especiais ». In : M-C. KUPFER et F. NOYA PINTO (Dir.) *Lugar de Vida 20 anos. Excercícios de Educação Terapêutica*. São Paulo : Editora Escuta/FAPESP, p. 145-153.

DE LAJONQUIERE, L. (2010). « Pasajes de fronteras en la investigación: entrevista ». In : S. ALZAMORA et L. E. CAMPAGNO (Dir). *La educación en los nuevos escenarios socio-culturales*. Santa Rosa : Ediciones UNLP, p. 323-342.

DE LAJONQUIERE, L. (2010). *Figuras do Infantil. A psicanálise na vida cotidiana com as crianças*. Petrópolis : Editora Vozes.

DE LAJONQUIERE, L. (2011). « Da formação de educadores e de um ensino da psicanálise na universidade ». In : S. C. DE ALMEIDA et M-C. KUPFER (Dir.). *A Psicanálise e o trabalho com a criança-sujeito : o avesso do especialista*. Rio de Janeiro : Wak Editora, p. 99-110.

DE LAJONQUIERE, L. (2011). « Três notas e um epílogo sobre Escola, Escrita e Inclusão ». In : F. LIER-DE–VITO et L. ARANTES (Dir.) *Faces da escrita*. São Paulo : Mercado de Letras/FAPESP, p. 189-200.

DE LAJONQUIERE, L. (2011). « El psicoanálisis en la educación: un recorrido posible (entrevista) ». *Revista de Educación* (UNMDP), n° 2, p. 193-204.

DE LAJONQUIERE, L. (2011). « A criança em idade escolar ». In : G. VANONI-POLANCZY et M-T. LAMBERTE (Dir.) *Manual de Psiquiatria infantil*. São Paulo, Editora Manole (sous presse)

DE LAJONQUIERE, L. (2011). « La maîtrise de la parole, cet os si dur à ronger dans la formation des enseignants. Le cas de la formation à distance au Brésil ». In : J.-F. CHIANTARETTO et M.-C. FOURMENT-APTKEMAN (dir.) *Cahier de l'infantile – Clinique et écritures*. Paris : L'Harmattan (sous presse).

DE LAJONQUIERE, L. (2011). « La condition naturelle d'orphelin et son spectre pédagogique : le mythique enfant sauvage ». *Le Télémaque* (Caen), n° 40 (sous presse).

DE LAJONQUIERE, L. et SCAGLIOLA, R. (1998). « Conversando Sobre Bonneuil. Entrevistas a Maud Mannoni, M.-J. Lérès e L. Benvenutti ». *Estilos da Clínica* (USP), v. 3, n° 4, p. 20-40.

DE SOUZA, E.L.A. (Dir.) (1999). *Psicanalise e Colonização. Leituras do sintoma social no Brasil*. Porto Alegre : Artes e Oficios.

DOLLE, J-M. (1977). *De Freud à Piaget. Éléments pour une approche intégrative de l'affectivité et de l'intelligence.* Toulouse : Privat.

DOLTO, F. (1994). *Les chemins de l'éducation* : Paris : Gallimard.

DUSCHATZKY, S. et COREA, C. (2001). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones.* Buenos Aires : Paidós.

ELIAS, N. (1939). *O Processo Civilizador*, vol. 1, Rio de Janeiro : Zahar, 1994.

FERENCZI, S. (1908). « Psychanalyse et pédagogie » In *L'enfant dans l'adulte*, Paris : Éditions Payot et Rivages, 2006.

FERENCZI, S. (1932). *Confusion de langue entre les adultes et l'enfant*. Paris : Payot & Rivages, 2004.

FERREIRO, E. et TEBEROSKY, A. (1979). *Los sistemas de escritura del niño*. Buenos Aires : Siglo XXI.

FIGUEIREDO, L.-C. (1995). *Modos de subjetivação no Brasil*. São Paulo : Escuta.

FILLOUX, J. (1981). « Éléments de réflexion sur l'application des données de la théorie psychanalytique au champ de la pratique enseignante ». *Revue Française de Pédagogie*, n° 54, p. 40-68.

FILLOUX, J-C. (1987). *Psychanalyse et pédagogie : ou d'une prise en compte de l'inconscient dans le champ pédagogique. Revue Française de Pédagogie*, n° 81, p. 69-102.

FLEIG, M. (Dir.) (1993). *Psicanalise e Sintoma Social*. São Leopolodo : UNISINOS.

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 *Œuvres complètes*, vol. VI, Paris : PUF, 2006.

FREUD, S. (1907). « Sur les éclaircissements sexuels apportés aux enfants » In *Œuvres complètes*, vol. VIII, Paris : PUF, 2007.

FREUD, S. (1908). « La morale sexuelle culturelle et la nervosité moderne ». In *Œuvres complètes*, vol. VIII, Paris : PUF, 2007.

FREUD, S. (1909). « L'analyse de la phobie d'un garçon de cinq ans ». In *Œuvres complètes*, vol. IX, Paris : PUF, 1998.

FREUD, S. (1911). « Formulation sur les deux principes de l'advenir psychique », In *Œuvres complètes*, vol. XI, Paris : PUF, 2009.

FREUD, S. (1912a). « Du rabaissement généralisé de la vie amoureuse ». In *Œuvres complètes*, vol. XI, Paris : PUF, 2009.

FREUD, S. (1912b). « Totem et tabou ». In *Œuvres complètes*, vol. XI, Paris : PUF, 2009.

FREUD, S. (1913a). « L'intérêt que présente la psychanalyse ». In *Œuvres complètes*, vol. XII, Paris : PUF, 2005.

FREUD, S. (1913b). « Introduction à la méthode psychanalytique du Dr Oskar Pfister ». In *Œuvres complètes*, vol. XII, Paris : PUF, 2005.

FREUD, S. (1914a). « Sur la psychologie du lycéen », *Œuvres Complètes,* vol. XII, Paris : PUF, 2005.

FREUD, S. (1914b). « Pour introduire le narcissisme ». In *Œuvres Complètes,* vol. XII*,* Paris : PUF, 2005.

FREUD, S. (1915). « Considérations actuelles sur la guerre et sur la mort ». In *Essais de psychanalyse,* Paris, Payot, 1981.

FREUD, S. (1915-1917a). « 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 *Introduction à la psychanalyse,* Paris, Payot : 1966.

FREUD, S. (1918). « Faut-il enseigner la psychanalyse à l'université ? ». In *Œuvres complètes*, vol. XV, Paris : PUF, 2002.

FREUD, S. (1919). « L'inquiétant ». In *Œuvres complètes*, vol. XV, Paris : PUF, 2002.

FREUD, S. (1923). « Psychanalyse et Théorie de la libido ». In *Œuvres complètes*, vol. XVI, Paris : PUF, 2010.

FREUD, S. (1924). « Autoprésentation ». In *Œuvres complètes,* vol. XVII. Paris : PUF, 1992.

FREUD, S. (1925a). « Préface à *Jeunesse à l'abandon* ». In *Œuvres complètes,* vol. XVII. Paris, PUF, 1992.

FREUD, S. (1925b). « Quelques conséquences psychiques de la différence des sexes au niveau anatomique ». In *Œuvres complètes,* vol. XVII. Paris, PUF, 1992.

FREUD, S. (1926). « La question de l'analyse profane ». In *Œuvres complètes*, vol. XVIII, Paris: PUF, 1994.

FREUD, S. (1927). « L'avenir d'une illusion ». In *Œuvres complètes*, vol. XVIII, Paris, PUF, 1994.

FREUD, S. (1929). « Le malaise dans la culture ». In *Œuvres complètes*, vol. XVIII, Paris, PUF, 1994.

FREUD, S. (1932a). « Leçon XXXI – La décomposition de la personnalité psychique ». In *Œuvres complètes*, vol. XX, Paris : PUF, 2005.

FREUD, S. (1932b). « Leçon XXXIII – La féminité ». In *Œuvres complètes*, vol. XX, Paris: PUF, 2005.

FREUD, S. (1932c). « Leçon XXXIV – Éclaircissements, applications, orientations ». In *Œuvres complètes*, vol. XIX, Paris : PUF, 1995.

FREUD, S. (1932d). « Leçon XXXV – D'une vision de monde ». In *Œuvres complètes*, vol. XIX, Paris : PUF, 1995.

FREUD, S. (1937). « L'analyse finie et l'analyse infinie ». In *Œuvres complètes*, vol. XX, Paris : PUF, 2010.

FREUD, S. (1939). « L'homme Moïse et la religion monothéiste ». In *Œuvres complètes*, vol. XX, Paris : PUF, 2010.

GAVARINI, L. (1990). « Experts et législateurs de la normalité de l'être humain : vers un eugénisme discret ». In : J. Testart (Dir.) *Le magasin des enfants*. Paris : Gallimard.

GAVARINI, L. (2001). *La passion de l'enfant*. Paris : Hachette.

GAVARINI , L. (2006). « Figures et symptômes actuels de l'enfance : l'enfant victime ou la construction d'une mythologie et d'une normativité éducative ». *Le Télémaque* (Caen), n° 29, p.91-110.

GAVARINI, L. (2008). « Novas normas e formas de laço familiar : a sexualidade na sombra ». *Estilos da Clinica* (USP), v. XIII, n°. 25, p. 268-287.

GAVARINI, L. et PETITOT, F. (1998). *La fabrique de l'enfant maltraité*. Ramonville : Éditions Érès.

GHIRARDELLI, P. J. (Dir.). (1996). *Infância, escola e modernidade*. São Paulo : Editora Cortez.

GHIRARDELLI, P. J. (2000). « Existe a infância de que fala Leandro de Lajonquière? ». *Estilos da Clínica* (USP). v. 5, n° 8, p. 178-182.

GIBELLO, B. (1984) *L'enfant à l'intelligence troublée*. Paris : Le Centurion.

HOFFMANN, C. (2001). « Le nom et sa fonction psychique dans la doctrine et la pratique psychanalytique ». *Cliniques méditerranéennes*, n° 63, p. 81-88.

HOFFMANN, C. (2007). *Des cerveaux et des hommes*. Toulouse : Erès.

IMBERT, F. (1985). *Pour une praxis pédagogique*. Vigneux : Matrice.

JERUSALINSKY, A. (Dir.) (1988). *Psicoanálisis en problemas del desarrollo infantil*. Buenos Aires : Nueva Vision.

JERUSALINKSY, A. (2008). *Saber falar. Como se adquire a língua?* Petrópolis : Vozes.

KEHL, M. R. (Dir.) (2000). *Função Fraterna*. Rio de Janeiro : Relume Dumará.

KUPFER, M.C.M. (2001). *Educação para o futuro*. São Paulo : Escuta.

KUPFER, M.C. et NOYA PINTO, F.S.C. (Dir.) (2010). *Lugar de vida, vinte anos depois*. São Paulo : Escuta/FAPESP.

LACAN, J. (1938). *La familia*. Buenos Aires : Homo Sapiens, 1977.

LACAN, J. (1953). « Le symbolique, l'imaginaire et le réel » In *Des Noms-du-Père*. Paris : Éditions du Seuil, 2005.

LACAN, J. (1956-1957). *Le Séminaire n°4. La relation d'objet*, Paris : Éditions du Seuil, 1994.

LACAN J. (1959-1960). *Le Séminaire n° 7. L'éthique de la psychanalyse,* Paris : Éditions du Seuil, 1986.

LACAN, J. (1960). « Position de l'inconscient », in J. Lacan, *Écrits*. Paris : Éditions du Seuil, 1966.

LACAN, J. (1961-1962). *Le Séminaire n°9. L'identification*, inédit.

LACAN, J. (1963). « Introduction aux Noms-du-Père » In *Des Noms-du-Père*. Paris : Éditions du Seuil, 2005.

LACAN, J. (1967). « Lieu, origine et fin de mon enseignement » In *Mon Enseignement*. Paris : du Seuil, 2005.

LACAN, J. (1962-1963). *Le Séminaire n° 10. L'angoisse*. Paris : Éditions du Seuil, 2004.

LACAN, J. (1969). « Deux notes sur l'enfant ». *Ornicar ?* n° 37, avril-juin 1986.

LACAN, J. (1969-1970). *Le Séminaire n° 17. L'envers de la psychanalyse*. Paris : Éditions du Seuil.

LACAN, J. (1972-1973). *Le Séminaire n° 20. Encore*. Paris : Éditions du Seuil, 1975.

LACAN, J. (1974). *Télévision*. Paris : Éditions du Seuil.

LASCH, C. (1979). *A Cultura do Narcisismo*. Rio de Janeiro : Imago, 1983.

LEBRUN, J.-P. (1997). *Un monde sans limite*. Ramonville : Erès.

LEBRUN, J.-P. (2010). *La condition humaine n'est pas sans conditions*. Paris : Denoël.

LEFORT, C. (1978). *Les formes de l'histoire*. Paris : Gallimard.

LEVI-STRAUSS, C. (1964). *O cru e o cozido*, São Paulo : Cosac & Naify, 2004.

LEVI-STRAUSS, C. (1968). *A origem dos modos à mesa*, São Paulo : Cosac & Naify, 2004.

LEWKOWICZ, I. et COREA, C. (1999). *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*. Buenos Aires : Lumen-Humanitas.

MANNONI M. (1973). *Éducation impossible,* Paris : Éditions du Seuil.

MANNONI, M. (1985a). « L'institution éclatée ». *Les cahiers de l'IPC – L'institution soignante*, n° 1, p. 23-32.

MANNONI, M. (1985b). *Un savoir qui ne se sait pas. L'expérience analytique*. Paris : Denoël.

MANNONI, M. et alii. (1976). *Um lugar para viver*. Lisboa : Moraes Editores, 1978.

MANNONI, M. et alii. (1986). *Bonneuil, seize ans après*. Paris : Denoël.

MANNONI, M. (1992). « Um lugar para viver. Entrevista realizada por Cristina Kupfer ». *Percurso (São Paulo). Revista de Psicanalise*, v. V, n° 9, p. 58-61.

MASOTTA, O. (1979). *Lecciones introductorias al psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa.

MELMAN, C. (2002). *L'homme sans gravité: jouir à tout prix*. Paris : Denoël.

MICHEL-FARIÑA, J.J. et GUTIERRES, C. (Dir.) (2000) *La encrucijada de la filiación*. Buenos Aires : Lumen/Humanitas.

MILLER, G. (1977). « Entrevue avec Maud Mannoni ». *Ornicar ?*, n° 2, p. 54-69.

MILHAUD-CAPPE, D. (2007), *Freud et le Mouvement de Pédagogie psychanalytique.* Paris : Vrin.

MILLOT , C. (1979). *Freud antipédagogue,* Paris : Flammarion, 1997.

MORENO, J. (2002). *Ser Humano*. Buenos Aires : Libros del Zorzal.

MOSCONI, N. (1986). « De l'application de la psychanalyse à l'éducation ». *Revue Française de Pédagogie*, n° 75, p. 73-79.

OTTAVI, D. (2001). *De Darwin à Piaget*. Lisboa : Instituto Piaget, 2004.

PAIN, S. (1979). *Estructuras inconscientes del pensamiento*. Buenos Aires : Nueva Vision.

PAIN, S. (1985). *La génesis del inconsciente*. Buenos Aires : Nueva Vision.

PECHBERTY, B. (2003). « Professores e alunos com dificuldades escolares : quais são as dinâmicas psiquicas ». *Estilos da Clinica* (USP), v. VIII, n° 14, p. 126-145.

PECHBERTY, B. (2007). « O debate entre o cuidado e a educação : praticas atuais ». *Estilos da Clinica* (USP), v. XII, n° 22, p. 14-25.

PECHBERTY, B. ; KUPFER, M. C et DE LAJONQUIERE, L. (2010). « La scolarisation des enfants et des adolescents dits en situation de handicap mental au Brésil et en France : convergence des recherches ». *Cliopsy. Revue électronique* (France), n° 4, p. 7-20.

PECHBERTY, B. (2011). « Entre o tratamento e a formação ». In : Almeida, S.F.C. et Kupfer, M-C. (dir.). *A Psicanalise e o Trabalho com a Criança-Sujeito*. Rio de Janeiro, Wak Editora, p.45-76.

PIAGET, J. (1916). *La mission de l'idée*. Lausanne : La Concorde.

PIAGET, J. (1954). « Les relations entre l'intelligence et l'affectivité dans le développement de l'enfant ». *Bulletin de Psychologie*, n° 7, p. 143-150.

PIAGET, J. (1967). *Biologie et connaissance*. Paris : Gallimard.

PIAGET, J. et GARCIA, R. (1983). *Psychogenèse et histoire des sciences*. Paris : Flammarion.

PIRARD, R. et BOUEY-PETIT, E. (Dir.) (2006). *Les nouveaux rapports à l'enfant. Revue Internationale La clinique lacanienne*, n° 2. Érès.

POMMIER, G. (1993). *Naissance et renaissance de l'écriture*. Paris : PUF.

POMMIER, G. (2000). *Les corps angéliques de la postmodernité*. Paris : Calmann-Lévy.

POMMIER, G. (2004). *Comment les neurosciences démontrent la psychanalyse*. Paris :Flammarion.

PONTALIS, J.-B. (1979). « Entretien avec Philippe Ariès ». In : *L'enfant*. Paris: Gallimard.

POSTMAN, N. (1982). *O Desaparecimento da Infância*. São Paulo : Graphia, 1999.

RANCIÈRE, J. (1987). *Le maître ignorant*. Paris : Fayard.

RASSIAL, J-J. (Dir.). (2006). *De l'infantile au juvenile*. Toulouse: Erès

ROSSET, C., (1973). *L'anti-nature – Éléments pour une philosophie tragique*, Paris : PUF.

ROUDINESCO, E. (2002). *La famille en désordre*. Paris : Fayard.

SOLER, C. (2004). *Ce que Lacan disait des femmes*. Paris : Éditions du Champ lacanien.

SOUZA, O. (1994). *Fantasia de Brasil. As identificações na busca da identidade nacional*. São Paulo : Escuta.

TARLEI DE ARAGÃO, L. et alii. (1991). *Clinica do Social : ensaios*. São Paulo : Escuta.

TESTART, J. (Dir.) (1990). *Le Magasin des enfants*. Paris : Gallimard.

TORT, M. (1990). « L'échange procréatif ». In: J. Testart, *op.cit.*, p. 275-290.

TORT, M. (1992). *O desejo frio. Procriação artificial e crise dos referenciais simbólicos*. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 2001.

TORT, M. (1999). « La solution paternelle ». *Logos <>Anankè. Revue de Psychanalyse et de Psychopathologie*, n° 1, p. 59-74.

TORT, M. (2005). *Fin du dogme paternel*. Paris : Aubier.

VANIER, A. (1999). « Breves apontamentos sobre o autismo ». *Estilos da Clinica* (USP), v. IV, n° 7, p. 73-77.

ZAFIROPOULOS, M. (2001). *Lacan et les sciences sociales*. Paris : PUF.

ZAFIROPOULOS, M. (2010). *La question féminine, de Freud à Lacan. La femme contre la mère*. Paris : PUF.

ZEMMOUR, N. et FOURMENT-APTEKMAN, M-C (2001). « A abordagem da inteligência na psicanalise e na psicologia do desenvolvimento ». *Estilos da Clinica* (USP), v.-, n°11, p.62-81.