

Psychanalyse et éducation, une histoire d'amour et de désamour. 1908-1968.

Annick Ohayon

De toutes les sciences de l'homme, la pédagogie est sans doute celle qui a été le plus précocement touchée par la psychanalyse, et peut être aussi celle qui l'a le plus influencée en retour. Ce n'est pas Freud qui le premier a soulevé l'intérêt de cette rencontre, mais son disciple alors préféré : Sandor Ferenczi. Dans une conférence prononcée en 1908 à Salzbourg et intitulée *Psychanalyse et pédagogie*, le psychanalyste hongrois remet violemment en question l'éducation de son temps. La pédagogie, basée sur le refoulement des émotions et la répression de la sexualité, se révèle un « véritable bouillon de culture des névroses ». Il ne voit pas d'autre remède à ce désastre, à cette maladie sociale que « l'exploration de la personnalité véritable et complète de l'individu, en particulier du laboratoire de la vie psychique inconsciente, qui n'est plus tout à fait inaccessible aujourd'hui » (Ferenczi, 1908, p.56). Ceci est l'aspect curatif du problème, mais Ferenczi envisage aussi le côté préventif. Il passe par une nouvelle pratique, fondée sur la compréhension profonde du psychisme infantin, et non sur des dogmes, ou des principes.

Ce texte de 1908 est fondateur. Ferenczi y affirme la fonction prophylactique d'une éducation psychanalytique, et les immenses bienfaits qui en découleraient pour la société. Il inaugure ainsi une histoire centenaire, faite de relations passionnées et souvent conflictuelles entre les deux disciplines. Elle se traduit d'abord par des déclarations d'intentions, et, après la première guerre mondiale, s'incarne dans des pratiques et des institutions. Ce mouvement, dit de pédagogie psychanalytique, va être très vivace en Suisse, en Autriche et en Allemagne, presque inexistant en France. Il ne s'appuie pas seulement sur la doctrine de Freud, mais aussi sur celles de Jung et d'Adler, faisant fi des querelles et des scissions. Placé sous le signe d'un optimisme conquérant, il rencontre vite des limites, et, dès la fin des années 1930, vient le temps des doutes et des inquiétudes. L'après-deuxième guerre mondiale voit à l'œuvre une dynamique nouvelle à laquelle la France prend une part active. Les centres d'intérêts se déplacent de l'enfant à l'adolescent et au groupe familial. La fin des années 1960 et la décennie suivante en marquent l'apogée, sur fond de contestation des valeurs bourgeoises, et d'extension du domaine de la vulgate psychanalytique. Cette histoire, dont je vais retracer les grandes lignes, est déjà bien balisée pour la période de l'entre-deux-guerres (Cifali, 1982, Cifali, Moll, 1985, Moll, 1989, Milhaud-Cappe, 2007), et moins dans ses moments plus récents.

Le temps des espoirs et des premiers débats : une éducation sexuelle bien conduite peut-elle suffire à empêcher l'éclosion des névroses ?

Si c'est Ferenczi qui a ouvert le débat, un an plus tard, c'est un pasteur protestant de Zürich, proche de Jung, qui donne à Freud l'occasion de

soutenir le projet d'une première application de la psychanalyse à l'éducation. Il se nomme Oskar Pfister. C'est probablement sur les conseils de Jung qu'il adresse, en 1909, ses premiers travaux au maître viennois. Ainsi commence une correspondance - et une amitié - qui va durer trente ans, jusqu'à la mort de Freud. Pfister va devenir le plus zélé propagandiste de la doctrine freudienne dans l'univers pastoral et pédagogique. Des deux textes qu'il envoie à Freud, l'un porte sur « Idées délirantes de suicide chez les écoliers », et l'autre sur « Soins psychanalytiques des âmes et pédagogie morale ». Freud les reçoit avec enthousiasme : « Je dois vous exprimer ma satisfaction de constater que nos recherches psychiatriques ont trouvé accueil chez un pasteur ayant librement accès auprès de tant d'âmes jeunes et intactes » (Freud, 1909, p.46). Le pasteur en question n'a pas fait d'analyse, mais il a dévoré les écrits freudiens, et entrepris immédiatement d'appliquer leurs principes dans sa pratique pastorale. On peut s'étonner qu'un Freud, juif matérialiste et athée, soutienne une telle démarche. En fait, il a plusieurs raisons de le faire. Tout d'abord, il cherche à renforcer son alliance avec le groupe zurichois acquis à sa cause, Jung, mais aussi le psychiatre Eugen Bleuler, au Burghölzli, et Alphonse Maeder. En second lieu, l'application de la psychanalyse que propose Pfister lui paraît pouvoir légitimement échapper au contrôle médical, et ainsi conforter la pratique de l'analyse profane que, bien que médecin lui-même, il défend. Enfin, on peut lui faire crédit d'un sincère intérêt pour la chose éducative ; si l'énigme de la névrose l'a conduit à se pencher sur l'enfance, il est heureux de pouvoir se confronter avec ceux qui travaillent auprès d'enfants réels et normaux. Et puis, il va se prendre d'affection pour celui qu'il nomme avec humour son « Saint Homme ». Lors de la rupture entre Freud et Jung, Pfister, déchiré, choisira de rester fidèle à Freud, à l'inverse de la plupart de ses compatriotes, et Freud lui en saura toujours gré. Pour l'heure, il donne une préface extrêmement chaleureuse au manuel sur *La méthode psychanalytique* que publie Pfister en 1913 à l'usage des éducateurs et des pasteurs. Dans cette préface, Freud affirme que l'éducation a pour tâche de veiller à ce que rien de nuisible n'arrive pour l'individu ou pour la société, et qu'elle est « une prophylaxie qui doit prévenir les deux issues de la névrose et de la perversion ». À ce moment de sa vie, il est raisonnablement optimiste quant aux espoirs que fait naître le projet de Pfister, mais aussi réservé ; en 1912, dans *Conseils aux médecins sur le traitement psychanalytique*, il met en garde : « l'orgueil éducatif est aussi peu souhaitable que l'orgueil thérapeutique » (Freud, 1912). Néanmoins, lorsque la revue *Scientia*, revue internationale des sciences de l'homme, lui demande de présenter *L'intérêt de la psychanalyse*¹, il n'hésite pas à mettre en avant, sur plusieurs pages, son intérêt pédagogique. « Ne peut être éducateur, dit-il, que celui qui peut sentir de l'intérieur la vie psychique infantile », ce qui relève à la fois d'une formation et d'une disposition profonde. Il faut aussi noter que Freud n'oppose nullement éducation et thérapie, pour lui, elles sont complémentaires. Une éducation bien conduite doit empêcher l'éclosion des névroses, alors que la thérapie doit corriger une évolution morbide. Elle est donc une rééducation ou une post-éducation. Mais il laisse alors ouverte la question de savoir si une même personne peut conduire les deux démarches.

Lors de cette période qui précède immédiatement la grande guerre, il y a donc quelques pédagogues, comme Pfister, qui tentent d'appliquer les idées freudiennes sans chercher à les édulcorer. Ce n'est pas le cas, loin s'en faut, de la majorité. L'enfant de Freud, ce petit pervers polymorphe, inquiète ou révolte, et l'insistance mise sur l'éducation sexuelle n'est pas faite pour rassurer non plus. Le discours dominant conteste la tendance

1. Repris dans *Résultats, idées, problèmes*, vol. I, Paris : PUF, 1991, pp.187-213

monomaniacal de Freud à tout expliquer par la sexualité, et son insistance à plaquer le modèle de la pathologie sur toute la vie psychique. Les deux principaux disciples qui ont rompu avec l'orthodoxie freudienne, Alfred Adler (en 1912) et Carl Gustav Jung (en 1913) semblent finalement beaucoup plus fréquentables, car tous deux minimisent le rôle de la sexualité. Adler, bien plus que Freud, insiste sur le versant social de l'éducation, sur l'insertion du petit enfant dans la communauté des hommes ; pour lui, l'amour est le levier principal de l'éducation (ce dont Freud n'est pas persuadé), et le sentiment d'infériorité la source principale de la névrose. Adler est socialiste, il promeut une pédagogie communautaire car il cherche à construire un monde nouveau grâce à l'éducation. Juste avant la première guerre mondiale, il a créé à Vienne (Vienne La Rouge !) des centres de consultation et de guidance éducative dans les écoles, ainsi que des jardins d'enfants, qui obtiennent un vif succès. Jeanne Moll (Moll, 1989, p.87) émet l'hypothèse qu'Adler va servir de relais, de médiateur pour des pédagogues qu'effraie la psychanalyse, et qui trouvent chez lui des motifs de croire en leur métier, grâce à l'optimisme qui caractérise sa psychologie individuelle. Quant à Jung, en délivrant la libido de sa charge érotique, il rassure également, et surtout, il insiste sur la dimension spirituelle de l'acte éducatif, ce dont ni Freud ni Adler n'ont cure. Dans *Psychologie et éducation*², Jung se montre très culpabilisant à l'égard des parents : la névrose infantile, c'est toujours de la faute des parents. Il importe donc d'éduquer les éducateurs, sans grand espoir de changements, d'ailleurs. Concernant l'information sexuelle, il précise qu'il n'est pas partisan qu'elle se fasse à l'école, et surtout qu'il rejette tout système mécanique et uniforme en cette manière. À chaque enfant doit correspondre un type de réponse et d'éclaircissement particulier, au moment où il le sollicite. Cette question divise d'ailleurs les premiers psychanalystes entre eux, tout comme elle divise les pédagogues. Elle fait l'objet de plusieurs débats contradictoires à la société psychanalytique de Vienne (Nunberg, Federn, 1978) dès avant 1910. Adler et Wilhem Stekel pensent qu'il ne faut pas informer l'enfant avant qu'il en éprouve le besoin, car sinon, on tue le besoin de savoir et de percer des secrets. Le zèle intempestif de certains parents se révèle d'ailleurs souvent inutile, puisque l'enfant s'empresse d'oublier et de revenir à ses propres théories, si fantaisistes soient-elles. Pour Stekel, tout compte fait, la meilleure éducation est celle qui a eu cours jusqu'à maintenant : celle dispensée par les domestiques ou les camarades d'école. L'essentiel, c'est que les enfants ne restent pas fixés à leurs parents dans leur sexualité. Par contre, il est en désaccord avec Adler lorsqu'il dit qu'il faut éduquer l'enfant par l'amour, ce qui revient pour lui à « lui arracher, par l'amour, un morceau de sa personnalité », et il pense qu'une telle attitude peut devenir très nocive (ibid. p.352). Isidore Sadger émet l'idée qu'on ne peut pas élever les enfants de manière consciente et théorique, et que les meilleurs pédagogues sont des pédagogues-nés. Freud est finalement assez d'accord avec ce propos de bon sens. Il rappelle qu'il a, autant que possible, évité de tirer des conclusions, *a fortiori* de donner des prescriptions pour l'éducation, à partir des connaissances de la psychanalyse. Contrairement à ses collègues, il se prononce pour une éducation sexuelle faite à l'école. Il lui semble que les parents ne peuvent pas, et surtout que les enfants ne veulent pas être éclairés par leurs parents. « Donner à l'enfant une orientation dans la vie est un des devoirs de l'école, et les problèmes sexuels sont une partie importante de cette orientation » (ibid. p.257). Naturellement ce savoir ne doit pas être déversé sur l'enfant « comme une douche », ce qui suppose une préparation spéciale des maîtres. Il est intéressant de noter que, sur une telle question, les positions prises

2. Il s'agit d'un recueil d'articles pour la plupart écrits entre 1910 et 1915, paru en allemand en 1962 et en français chez Buchet Chastel en 1995.

semblent bien plus déterminées par les systèmes de croyances et de valeurs des protagonistes que par leur adhésion à la psychanalyse.

L'entre-deux-guerres, les premières tentatives institutionnelles et le choc du réel.

Le traumatisme immense généré par la guerre produit, partout en Europe, un renforcement de l'investissement dans l'enfance et dans l'univers éducatif pour que la génération à venir ne soit plus jamais confrontée à une horreur pareille. Le mouvement de l'éducation nouvelle y participe largement et la Suisse, autant que l'Autriche, va devenir un foyer de rayonnement important de la pédagogie psychanalytique. La guerre a produit des situations dramatiques, qui ont mis à mal le psychisme de beaucoup d'enfants. L'heure n'est plus aux débats, mais à l'action. Deux personnages vont s'y investir totalement : Hans Zulliger et August Aichhorn.

Hans Zulliger, un instituteur qui fait des psychothérapies.

Hans Zulliger (1893-1965) est instituteur depuis 1912 dans une petite commune du canton de Berne dans laquelle il va enseigner pendant 47 ans. Ses élèves viennent d'un milieu rural très modeste et sont habitués à une éducation répressive. Formé à la psychanalyse par Pfister et par Ernst Schneider, il va être amené, pour faire face aux nombreuses détresses psychologiques et aux échecs scolaires, à inventer une technique originale de « petites psychothérapies » qu'il décrit en 1921 dans *La psychanalyse à l'école*. Il est ainsi un des premiers à s'avancer sur la corde raide qui conduit le pédagogue à la posture de thérapeute. Contrairement à beaucoup de ses collègues psychanalysés, il restera instituteur toute sa vie. Ce premier écrit, que Freud, dans une lettre à Pfister, qualifie de « merveilleux petit livre » nous restitue son charisme, son tact, son respect des enfants, et on peut légitimement se demander si, avec ou sans la psychanalyse, il n'aurait pas de toutes façons été un merveilleux éducateur. Concret, vivant, le livre présente, à travers des exemples, le rapport du maître à sa classe. Zulliger aborde ainsi les châtimements corporels et les punitions, qu'il réprovoque, les actes manqués des élèves, leurs difficultés, leurs inhibitions. Il s'attarde sur les cas-problèmes auprès desquels il pratique ses fameuses « petites psychothérapies » pour « dégager, affranchir la personnalité des enfants de toutes les puissances hostiles qui entravent en eux l'épanouissement de la vie » (Zulliger, 1921, p. 178). Il évoque, par exemple, le cas de « l'enfant cruel », qui arrache, dans la classe, la tête d'une souris vivante. Zulliger arrive à lui faire expliciter sa haine des chats, et comprend, à travers un rêve que lui rapporte l'enfant que le chat incarne le père, qui bat son fils, lui même s'identifiant à la souris (et à l'agresseur dans son acte). Après son intervention, la scolarité du garçon et son intégration à l'école s'améliorent nettement. Dans un autre chapitre, intitulé *Le maître ne sait pas comprendre les enfants*, il analyse l'histoire d'une fillette qui a rendu copie blanche dans un devoir. Il demande aux enfants de s'auto-évaluer et la petite se met 4, et non zéro. Zulliger trouve qu'elle exagère et enquête un peu agressivement. Elle explique alors qu'elle est obligée de faire la cuisine chez elle, et qu'elle n'a pas pu faire sa composition, parce qu'elle était trop préoccupée par cela. Tout le livre est donc un plaidoyer pour l'enfance, pour une autre attitude du pédagogue, qui passe par une formation à la psychanalyse. L'instituteur analysé changera profondément sa façon de voir l'enfant, il cherchera à comprendre les motifs profonds de ses difficultés, et non à le juger. Dans cet ouvrage, l'auteur se montre confiant, optimiste et

militant ; nous verrons qu'il va nuancer ses positions au fil des années, et de son expérience.

August Aichorn, le père Noël des jeunes délinquants.

Nous avons pu repérer que l'efficacité de l'action d'un Zulliger auprès des jeunes délinquants tenait autant, sinon plus, à son charisme personnel qu'à sa connaissance de la psychanalyse. La même remarque vaut pour August Aichhorn. Ce pionnier de la rééducation des jeunes délinquants produisait chez ceux qui le rencontraient des impressions fortes et contrastées : surprise, inquiétude, admiration et confusion. Selon Peter Blos, qui s'est formé à la psychanalyse auprès de lui, Aichhorn avait une personnalité exceptionnelle, voire hypnotisante, et tous les jeunes praticiens couraient le risque de l'imiter, et ainsi, de ne pas trouver leur propre style adapté à leurs possibilités. Un autre de ses élèves, le psychiatre américain John Dorsey, le décrit ainsi dans son journal : « Je rentre d'un cours d'Aichhorn. Quel professeur ! un mélange de Père Noël et de Buffalo Bill, un orateur plein d'énergie. Impressionnant ! ». Quant à Freud, dans la très célèbre préface qu'il donne à son livre *Verwahrloste Jugend*³ en 1925, il écrit : « L'auteur a œuvré pendant de longues années à son poste de directeur des établissements municipaux d'éducation protégée avant de faire la connaissance de la psychanalyse. Son comportement envers les jeunes pris en charge trouvait sa source dans l'intérêt chaleureux qu'il portait au destin de ces malheureux, et une intuition empathique de leurs besoins psychiques le guidait sur la juste voie. D'un point de vue pratique, la psychanalyse ne pouvait guère lui enseigner grand chose de nouveau, mais elle lui donna un aperçu théorique clair du bien fondé de son action, et lui permit de la présenter à autrui comme fondée sur des principes » (Aichhorn, 1925, p. 7-8). Je reviendrai ultérieurement sur cette préface, à laquelle il serait dommage de réduire l'homme et son œuvre.

Aichhorn, qui est instituteur, commence à travailler auprès de jeunes asociaux, abandonnés, perdus en 1918, à la fin de la grande guerre, dans un monde en plein chaos, marqué par l'effondrement de l'empire austro-hongrois et la perte des valeurs traditionnelles. Analysé par Paul Federn à partir de 1920, il participe pleinement au développement de la pédagogie psychanalytique à Vienne. En 1924, un groupe de réflexion se forme autour d'Anna Freud (elle-même institutrice, et analysée par son père, ce qui est alors un secret dans la communauté), constitué de psychanalystes intéressés par la pédagogie : Willy Hoffer, Siegfried Bernfeld, Aichhorn, Edith Nuxbaum, Erik Homburger (qui deviendra Erik Erikson) et René Spitz. Ils se réunissent le samedi dans la maison familiale des Freud, à la Berggasse, pour discuter de la psychologie des enfants et des jeunes. Parfois, Freud les rejoint et les écoute, surtout si les orateurs sont Aichhorn ou Bernfeld. De fait, Aichhorn entretient des rapports très intimes avec la famille Freud : il joue aux tarots avec le père, et tourne autour de la fille, qui n'est pas insensible à cet intérêt ; une des rares photos où Anna est vraiment jolie et épanouie la montre prise à côté d'Aichhorn. Cet autre secret explique peut-être l'ambivalence de Freud à l'égard d'Aichhorn et de sa technique, qu'il semble admirer et redouter tout à la fois. Il faut dire que cette technique est tout sauf orthodoxe, mais quel sens pourrait bien avoir une technique orthodoxe auprès de tels sujets ? Il voit ses patients seuls ou avec leur famille, il leur rend visite chez eux ou les rencontre dans la rue, ou dans son institution. Il les prend à l'heure du rendez-vous, ou les laisse attendre, les reçoit cinq minutes, ou une heure, il offre des cadeaux et en reçoit... Mais surtout, ce qui se passe dans son foyer d'Hollabrün est proprement incroyable pour les contemporains. Il ne réagit jamais par la

3. Paru en 1925, d'abord traduit en français par *Jeunesse à l'abandon*, Privat, 1973, puis par *Jeunes en souffrance*, Champ Social, 2000.

répression à la violence et aux délits, son attitude au contraire est toute de bonté et de tolérance. Il ne se comporte pas de la sorte par pitié ou compassion, mais par ruse. Il explique qu'à ce jeu, il est d'abord considéré comme un idiot, puisqu'il laisse faire des choses défendues. Puis, lorsque les jeunes réalisent qu'il n'est pas un idiot, il devient un être extraordinaire, un pôle d'identification puissant et réparateur. Pour rééduquer ces gamins à la dérive, il cherche à modifier leur idéal du Moi et ainsi à leur permettre de reconstruire les identifications manquées ou déficientes. Le transfert qu'il suscite doit toujours être positif, même s'il lui faut pour cela utiliser toutes les armes de la séduction (on lui reprochera de ce fait souvent d'être un manipulateur). Car il n'utilise pas le transfert pour comprendre le sens des désirs inconscients, mais pour créer des événements affectifs forts, propices aux changements. Ce qui frappe d'abord tous ceux qui ont travaillé avec lui, c'est sa capacité incroyable à toucher les jeunes délinquants « du dedans », à se glisser jusqu'aux tréfonds de leur âme. Il n'a d'ailleurs jamais caché qu'il avait des dispositions personnelles très puissantes à la délinquance et expliquait ainsi ses facultés de compréhension, et de mansuétude. La conception qu'a Aichhorn de ce dont souffrent ces jeunes est finalement plus proche de celle d'Adler que de Freud : la délinquance est une maladie de l'amour, qui doit être soignée et guérie par l'amour. Ses sources sont dans le milieu social et familial de l'enfant. À une époque où les thèses de l'hérédité de la criminalité et de la psychopathie étaient dominantes, une telle affirmation était tout à fait originale. Plus tard, dans l'article nécrologique très personnel qu'elle lui consacre, Anna Freud (1951) nommera cette attitude « transfert narcissique ». Si un éducateur comme Aichhorn réussit, grâce à sa libido narcissique débordante, à prendre la place de l'Idéal du Moi du jeune, il n'est plus alors perçu comme un objet du monde extérieur, mais comme un reflet de son propre moi. Aichhorn comparait ce processus à l'état amoureux mais notait qu'à ce stade, le but n'était toujours pas atteint : le sujet était certes guéri de ses symptômes, mais devait ultérieurement faire un travail analytique pour approcher quelque chose de vrai et d'original, son Moi profond.

Mais revenons à la préface de Freud au livre de 1925. Très connue, analysée et discutée, elle a pu servir d'argument aussi bien aux contempteurs de la pédagogie psychanalytique (Millot, 1997), qu'à ceux qui la défendaient (Cifali, Moll, 1985). Depuis 1913, et sa préface au livre de Pfister, Freud a changé. Il a compliqué ses schémas antérieurs sur l'étiologie des névroses, et engagé une réflexion métapsychologique sur les pulsions, en particulier la pulsion de mort. Il a proposé une nouvelle formulation de la structure de l'appareil psychique en ça, moi et surmoi, dite deuxième topique. Cela le conduit à se poser de nouvelles questions : l'éducation peut-elle n'être conçue que sous l'aspect d'une prophylaxie des névroses ? Le travail éducatif n'est-il pas spécifique, donc différent de l'intervention psychanalytique ? Présenter le travail d'Aichhorn lui permet de faire le point d'une manière assez ambiguë, mais qui rompt néanmoins définitivement avec l'optimisme d'avant-guerre. Le propos est d'abord révérent : « De toutes les applications de la psychanalyse, aucune n'a rencontré autant d'intérêt, n'a éveillé autant d'espoir, et partant attiré autant de collaborateurs compétents que son application à la théorie et à la pratique de l'éducation des enfants ». Ceci est facile à comprendre : la psychanalyse n'a-t-elle pas révélé l'enfant dans l'adulte ? Freud adopte ensuite une posture faussement modeste : dans ce domaine, il n'a pris lui-même qu'une part infime, car il a fait sienne depuis très longtemps la boutade qui veut qu'il y ait trois métiers impossibles : éduquer, guérir, gouverner. Ayant déjà largement assez à faire avec le deuxième, il choisit de laisser le premier à

ses « amis éducateurs » (et à sa fille !).

Des expériences conduites par Aichhorn auprès des délinquants, il pense qu'on peut tirer deux leçons : la première, que l'éducateur doit avoir une formation analytique, c'est-à-dire être analysé ; la seconde, c'est qu'à la différence de ce qu'il pensait à propos du travail de Pfister et même de Zulliger, l'œuvre éducative est d'une nature particulière, elle ne doit pas être confondue avec les modes d'action de la psychanalyse, ni remplacée par eux. La psychanalyse peut être considérée comme une rééducation pour un adulte névrosé, mais elle n'a rien à voir avec l'éducation d'un être en pleine croissance. La situation analytique exige le plein développement des structures psychiques. On voit donc un Freud qui doute de la possibilité même d'engager une psychanalyse auprès d'enfants, et engage fermement les éducateurs à ne pas s'y risquer. Or, après cette prise de position très claire, il fait une volte-face assez surprenante. « Si l'éducateur a appris la psychanalyse en l'expérimentant sur sa propre personne, et s'il se trouve en situation de l'employer dans des cas limites et mixtes pour étayer son travail, il faut de toute évidence lui reconnaître le droit de s'en servir ; l'en empêcher relèverait de raisons mesquines ». Quelles pourraient être ces raisons mesquines évoquées par Freud ? Sont-elles du même type que celles qui conduisent des analystes médecins à refuser l'exercice de la psychanalyse à des non-médecins ? 1925 précisément marque le début de l'affaire Reik, qui va conduire Freud à écrire pour le soutenir *La question de l'analyse profane* en 1926. Il se sent alors pris entre deux feux : éviter les applications injustifiées et inconséquentes, et ne pas tomber dans la posture rigide et fermée de certains de ses collègues médecins. Il préfère de ce fait prendre une position qu'il qualifie lui-même de conservatrice (le terme juste serait plutôt conservatoire), tout en laissant certaines portes entrouvertes.

C'est en 1925 que paraît aussi un court essai de Siegfried Bernfeld, *Sisyphes ou les limites de l'éducation*. Bernfeld est membre de la Société psychanalytique de Vienne depuis 1913, il est socialiste, sioniste, et s'occupe des mouvements de jeunesse, il a également fondé à Vienne un jardin d'enfants : le Kinderheim Baumgarten. Dans ce livre, il s'interroge sur la fonction sociale de l'éducation et sur ses finalités. Il définit la psychologie de Freud comme « la dernière illusion de la pédagogie, mais en même temps, la science capable d'améliorer considérablement l'éducabilité de l'enfant et la capacité éducative de l'éducateur » (Bernfeld, 1925, p. 124). C'est à peu près la même définition que celle, ironique, de la démocratie : le plus mauvais des systèmes à l'exclusion de tous les autres, et l'on peut constater que si l'on n'est plus dans le temps de l'illusion, on n'est pas encore dans celui de la désillusion. Si Bernfeld innove, c'est surtout parce qu'il cherche à relier les perspectives sociologiques et psychanalytiques pour déterminer les principaux enjeux de l'éducation, qu'il voudrait mettre au service de la révolution. Il perçoit deux limites ; l'une tient à la fonction sociale de l'éducation, essentiellement conservatrice, et l'autre à la nature de l'acte pédagogique, c'est-à-dire plus précisément à la nature de la relation que l'éducateur entretient avec lui-même. Il lui est demandé un amour « paradoxal » de l'enfant ; en effet, cet amour doit être sublimé, comme tout ce qui concerne la relation d'un adulte et d'un enfant ; mais d'autre part, « cet enfant qui se trouve en face de lui, c'est lui-même à l'âge où il était enfant, avec les mêmes désirs, les mêmes conflits...Ainsi, l'éducateur est-il en face de deux enfants : celui qu'il doit élever, et celui qui est en lui, refoulé » (ibid. p. 164). Cette limite à toute volonté pédagogique, qui est celle de la structure psychique de l'éducateur, est sans doute la plus redoutable, mais aussi la plus modifiable, grâce à la psychanalyse, l'autre dépend de l'organisation sociale, et lui échappe en grande partie.

Finalement, la principale originalité de Bernfeld est de faire de l'éducateur le sujet même de l'éducation et de percevoir que la limite majeure de l'éducation psychanalytique a sa source dans le social.

L'éducation à la réalité : Freud et Marie Bonaparte.

En 1927, Freud publie un petit ouvrage, *L'avenir d'une illusion*, dans lequel il dialogue avec un interlocuteur imaginaire, mais aisément reconnaissable sous les traits du pasteur Pfister. Il y règle ses comptes avec la religion, en décrivant une civilisation basée sur le refoulement, le déni de la réalité et l'illusion consolatrice que procure celle-ci. Cette illusion vise à maintenir l'humanité dans un état d'infantilisme, voire de régression. Il n'est que de comparer, dit Freud, « l'intelligence rayonnante d'un enfant bien portant » à « la faiblesse mentale de l'adulte moyen » pour mesurer les dégâts d'une telle éducation. C'est dans ce texte qu'apparaît la notion, maintes fois commentée, « d'éducation à la réalité » (*Erziehung zur Realität*, Freud, 1980, p.70). Qu'entend Freud exactement par cette formule ? Il ne s'agit pas d'une adaptation à l'ordre social, mais d'une éducation qui puisse rendre celui qui la reçoit assez fort pour affronter le réel ; le réel du sexe, du mal, du conflit, de la mort, mais surtout, qui n'inhibe pas le désir de savoir, et le plaisir de penser. Ce que la disciple française de Freud, Marie Bonaparte, traduit littéralement par « une éducation libre-penseuse ».

En 1930, la princesse Bonaparte a été chargée de présenter le rapport principal de la cinquième conférence des psychanalystes de langue française, à Paris. Il s'agit d'un des premiers textes français qui prend nettement position en faveur de l'éducation psychanalytique. Comme dans la plupart de ses écrits, elle s'efforce de rester au plus près de la pensée du maître viennois, tout en la vulgarisant. Cependant, emportée par son zèle, il lui arrive d'exagérer, voire de caricaturer les positions de Freud. Ses collègues du groupe français, jaloux de son intimité avec celui-ci, l'ont d'ailleurs surnommée « Freud a dit ». La quatrième partie de son rapport énonce « Quelques propositions pour une réforme éducative ». Les deux références principales sont *L'avenir d'une illusion* mais aussi *Malaise dans la civilisation* que Freud vient de publier, en 1930. Elle rappelle que les deux principes freudiens au nom desquels on doit fonder une éducation sont la raison et la vérité, car eux seuls peuvent donner le courage d'affronter la réalité. Nous avons déjà noté que cela distingue Freud des adlériens, ou des militants de l'éducation nouvelle, pour qui l'amour est le levier principal de l'éducation. Marie Bonaparte s'en prend d'abord aux représentants de l'ordre ancien de la société, au premier rang desquels les catholiques, qui sont des adversaires déclarés de la psychanalyse, car ils craignent son côté révolutionnaire. Elle cite le pape Pie XI, qui stigmatise et interdit l'éducation sexuelle, et oppose à cet obscurantisme le libéralisme de l'église anglicane, qui préfère la discussion libre au silence et surtout au mensonge, même pieux. Elle met cependant en garde contre un optimisme exagéré qui ferait de l'information sexuelle une panacée, et révèle que Freud lui aurait un jour confié : « Wie man es macht, macht man es schlecht ! »⁴. Elle en voit la preuve dans le fait que les enfants de psychanalystes sont souvent mal élevés. Elle poursuit en abordant la question des sanctions : il faut se garder de l'idée que la psychanalyse encourage le laxisme ; dans toute éducation, la contrainte s'impose, car les pulsions agressives, sadiques, cruelles, ne peuvent s'exprimer librement. Il faut donc punir, mais comment ? Il faut évidemment proscrire absolument les châtiments corporels, qui provoquent des fixations érotiques masochistes (la fameuse fessée de Jean-Jacques Rousseau !). August Aichhorn et Maria Montessori ont préconisé l'isolement et le retrait d'amour. Marie Bonaparte n'est pas convaincue : « ce n'est pas

4. De quelque façon qu'on s'y prenne, on s'y prend mal !

une punition douce et légère » (Bonaparte, 1931, p.117), car elle renforce les sentiments d'exclusion et d'abandon. Il est en tout cas une situation où le sadisme des éducateurs ne doit jamais s'exercer : celle de la répression de l'onanisme infantile. Marie note à cet égard l'énorme retard de la France par rapport aux expériences pédagogiques menées à Vienne par les freudiens et les adlériens, et aussi à Moscou par Vera Schmidt. Au Kinderheim Laboratorium de Moscou, la masturbation n'est pas du tout réprimée. Ce jardin d'enfants expérimental, de 1921 à 1925, est fréquenté par les enfants des hauts dignitaires du régime soviétique et reçoit, entre autres, le fils de Staline. Mais Marie Bonaparte rappelle que cette expérience novatrice a été interrompue, « les soviets n'étant pas très amis de la psychanalyse, dont ils redoutent instinctivement le scalpel, appliqué aux théories marxistes, tout comme l'église le redoute, appliqué au dogme de la foi » (ibid. p.121). Voici alors l'attitude la plus juste : ni défendre, ni encourager, mais observer et se taire, répondre aux questions des enfants, lorsqu'ils en posent, par la vérité. L'autre danger, non moindre, est l'excès d'amour et de caresses. Comme son maître Freud, elle prône donc cette éducation à la réalité qu'elle baptise « libre-penseuse ». Cependant, elle reconnaît qu'une telle éducation n'existe nulle part, pas plus à l'école que dans la famille, ni même chez les soviets. Il faut cependant y tendre, et pour cela, elle énonce un programme fort, où la psychanalyse prend carrément la place de Dieu. Il faut d'abord psychanalyser les enfants le plus tôt possible, vers 5 ou 6 ans (ce à quoi, on l'a vu Freud n'adhère nullement). Puis il faut « former des milliers d'analystes, femmes principalement, et remplacer le pasteur d'âmes par des psychologues scientifiquement formés, c'est-à-dire des psychanalystes » (ibid. p.134). Il faut enfin, bien sûr, psychanalyser les parents et les éducateurs. Alors seulement l'humanité pourra-t-elle advenir à la maturité grâce à la modification profonde de sa conscience morale. On imagine aisément à quel point un tel programme pouvait prêter à dérision, et pas seulement chez les contempteurs de la psychanalyse. Dans la discussion qui suit, Édouard Pichon, psychanalyste maurassien et catholique, ne se prive pas de moquer l'attitude « héroïque » de la princesse, qui a gardé toutes ses illusions au moment où beaucoup de ses collègues ont perdu les leurs.

Dès 1926, Anna Freud commence à douter de l'idée que les principes issus de la psychanalyse puissent guider les éducateurs. C'est l'année où est fondée la « Revue de Pédagogie Psychanalytique », simultanément à Stuttgart, Berlin et Zürich, par Heinrich Meng, Paul Federn et Hans Schneider. Tous les grands noms de la psychanalyse de l'enfant y participent, et jusqu'aux années 1930, ils sont pleins d'espoir quant à la possibilité d'une éducation différente. Cet optimisme ne survivra pas aux déceptions consécutives aux expériences qu'ils mènent, mais aussi au contexte international. Devant la montée du national-socialisme, beaucoup d'entre eux vont être contraints à l'exil. En 1932, Alice Balint ouvre les hostilités au congrès de Wiesbaden. Dans un rapport très désenchanté, « L'accord et le refus en éducation », elle critique la pédagogie du « juste milieu », de la bonne mesure entre contrainte et laissez-faire prônée par Anna Freud. Plus radicalement, elle estime qu'on ne peut « qu'échouer à vouloir partir des expériences des analystes thérapeutes pour en déduire des principes d'éducation » (cité par Cifali et Moll, 1985, p. 8). En 1936, Hans Zulliger dénonce dans la revue « un manque dans la pédagogie psychanalytique », c'est-à-dire l'absence de prise en compte de la dimension du collectif. Une classe, c'est d'abord un groupe hétérogène, et l'action du maître doit viser à en faire une communauté, ce qui ne passe pas par une multiplicité de relations interindividuelles, comme la plupart des

psychanalystes se l'imaginent. Malheureusement, Zulliger se définit alors comme le Führer face au groupe-classe, ce qui, en 1936, a de bien sinistres résonances. Cependant, comme l'avait avant lui pressenti Bernfeld, Zulliger touche là un point sensible : la question du social et du groupe est bien la pierre d'achoppement de la pédagogie psychanalytique.

La Revue de pédagogie psychanalytique cesse sa parution en 1937, au moment de l'Anschluss. De nombreux psychanalystes juifs émigrent aux États-Unis, et ceux qui avaient milité pour la cause de l'éducation psychanalytique ont alors d'autres préoccupations. Il faut attendre la fin de la guerre pour voir cet intérêt renaître, avec d'autres attendus et de nouveaux thèmes, en particulier les groupes et les adolescents, et dans d'autres pays : les États-Unis, l'Angleterre et la France. Je m'attarderai principalement sur le cas de la France et sur la question de l'adolescence. Nous avons déjà pu constater qu'à part Marie Bonaparte, l'intérêt des membres du groupe psychanalytique français pour les applications pédagogiques y semble faible dans les années 1930 et 1940. Une des causes en est probablement qu'il n'y a pas de pédagogues analystes dans cette petite communauté, presque uniquement composée de médecins. La seule enseignante est Paulette Ericson, première épouse de René Laforgue et nous allons voir qu'après la deuxième guerre mondiale, ce sont précisément les élèves de René Laforgue qui vont créer la psychopédagogie psychanalytique.

L'adolescence, Cendrillon de la psychanalyse.

L'adolescence peut être considérée, selon Anna Freud, comme « la Cendrillon de la psychanalyse » (Freud A. 1958). En effet, jusqu'au début des années 1960, elle ne fait pratiquement pas l'objet de recherches spécifiques. La notion même est absente du corpus freudien ou n'y fait qu'une fugitive apparition dans le texte « sur la psychologie du lycéen », qui date de 1914. Seule la puberté est prise en considération ; elle est pensée et analysée comme une répétition des processus pulsionnels infantiles, particulièrement ceux de la période œdipienne, qui va donner leur forme dernière, génitale, à des constellations plus archaïques, et ainsi signer l'achèvement de l'enfance. La notion de crise d'adolescence n'appartient pas non plus au vocabulaire de la psychanalyse, et, lorsqu'elle intervient dans des écrits français, elle est reprise des travaux de Maurice Debesse, sur lesquels je vais revenir. Nous avons vu que, dans les années 1930, le débat portait sur la possibilité d'une éducation psychanalytique, et sur ses modalités, et qu'au fil des résultats des expériences pédagogiques, l'illusion scientifique et l'idéal de maîtrise qui avaient porté les premiers éducateurs avait disparu. Cependant, la guerre a multiplié les situations critiques pour des milliers de jeunes, qu'on ne peut pas pour autant considérer comme des névrosés ou des malades. Une psychopédagogie d'orientation psychanalytique, inspirée des travaux conduits à Londres par Anna Freud et Dorothy Burlingham à la Hampstead Clinic, va être la réponse privilégiée à ces problèmes. Elle s'incarne dans des institutions, comme les centres psychopédagogiques (celui du lycée Claude Bernard, puis Édouard Claparède), les centres de guidance infantile (celui du psychanalyste Pierre Mâle à l'hôpital Henri Rousselle), l'École des parents et des éducateurs et l'Éducation surveillée. La plupart des analystes qui travaillent dans ces institutions (André Berge, Françoise Dolto, Juliette Favez-Boutonier) ont été formés par le pionnier du groupe freudien français, René Laforgue, pour qui la psychanalyse doit être avant tout une psychopédagogie. Ils n'ont que fort peu participé aux débats qui ont traversé les psychopédagogues autrichiens

et suisses, se sont tenus à l'écart des grandes controverses qui ont opposé Anna Freud et Mélanie Klein, et n'ont pas du tout conduit de pratiques dans cette orientation. Cette période est marquée par l'esprit de la Libération, qui rend possible des alliances inattendues, que ce soit au plan politique ou professionnel, pour la cause fédératrice de l'enfance et de l'adolescence. Ce champ se révèle idéal pour promouvoir une approche centrée sur l'histoire, sur le développement affectif et relationnel, une clinique totale, globale, du sujet « en situation ». La question de l'adolescence mobilise alors quatre pôles, autour desquels se regroupent les différents acteurs : le médical, le pédagogique, le psychologique et le social. Le psychanalyste Daniel Lagache cherche à les fédérer sous la bannière de la psychologie clinique. L'objet de leurs investigations n'est pas la jeunesse, comme ce sera le cas pour les sociologues dans la décennie suivante, mais l'adolescence normale ou inadaptée, avec au centre la notion de crise. Mais de quelle crise s'agit-il ? d'une crise du sujet, de la famille ou de la société ? est-elle normale ou pathologique ? En constatant l'énorme variété des comportements et toutes les dimensions qui les affectent (physiologiques, psychologiques, culturelles et sociales), les chercheurs en viennent à se demander si l'on peut regrouper tout cela sous une même catégorie : l'adolescence. Ils s'interrogent sur les causes des difficultés des jeunes, sur leur sens et les remèdes que l'on pourrait y apporter. Ce sont quelques-unes de ces recherches que je voudrais maintenant présenter.

En 1937, Maurice Debesse, élève du grand psychologue de l'enfance Henri Wallon a soutenu sa thèse sur *La crise d'originalité juvénile. Comment étudier les adolescents ?* (1941).

Du point de vue génétique, deux conceptions s'opposent chez les psychologues. Pour les uns, l'évolution n'est pas un continuum régulier. Elle est rythmée par des périodes troublées, au cours desquelles des changements importants s'opèrent, alternant avec des périodes plus tranquilles. Cette conception est celle de Wallon, de Charlotte Bühler, et aussi des psychanalystes. C'est celle que va adopter Debesse. Pour les autres en revanche, la croissance est continue, non sans difficultés certes, mais sans rupture. C'est le point de vue adopté par les anglo-saxons (Carmichaël, Gesell), mais aussi par Alfred Binet et Jean Piaget. Dans cette acception, l'adolescence est une continuation des progrès antérieurs. Debesse précise les termes qu'il a choisis : adolescence lui semble préférable à puberté, trop étroit, et jeunesse, trop vague. Il la conçoit comme un passage, de l'état d'enfance à celui d'adulte, et non comme un groupe social possédant des caractéristiques propres. Le mot « crise » renvoie à un état de trouble profond (le « Sturm und Drang » des romantiques allemands), ou de conflits aigus et soudains. Il a des connotations dramatiques, redoutables même, puisqu'en grec « krisis » désigne, dans un procès, le moment du jugement, de la sentence, celui où tout se joue. Quant à l'originalité juvénile, il l'a observée dans la population de sa recherche : des élèves d'école normale de la région parisienne, c'est-à-dire de jeunes garçons d'origine modeste poursuivant des études longues. Ils présentaient un comportement opposant, et le besoin de s'affirmer sous les formes les plus saugrenues. Debesse avait précisé que cette crise d'originalité juvénile était caractéristique de ce qu'il nommait « un type de développement révolutionnaire », fréquent chez les lycéens et les étudiants, opposé à celui, rectiligne, des apprentis, par ailleurs fort peu étudiés.

Vingt ans après cette thèse, dans un numéro spécial de la revue *Enfance* consacré à l'adolescence (en 1958), Debesse revient sur ses travaux et les remet en question. Bien plus qu'il ne l'avait pensé, la notion de crise d'adolescence lui apparaît maintenant relative au sexe, à la classe sociale et

à la civilisation. Les travaux de l'anthropologie culturelle sont alors bien connus et diffusés en France, en particulier ceux de Margaret Mead (1928), qui tendent à démontrer que dans certaines cultures, il n'y a ni tempête, ni crise, ni rupture, ni même à proprement parler adolescence. De surcroît, la crise qu'il décrivait en 1937 correspondait à une époque donnée, qui n'est plus celle des adolescents de 1958, les disciples de James Dean, « rebelles sans cause ». Il s'agit donc de phénomènes qui dépendent étroitement des circonstances historiques qui les ont vu naître. L'autre facteur qui a fait évoluer Debesse est la diffusion de la psychanalyse. Pour celle-ci en effet, le conflit est au centre de la vie psychique, et non spécifique à une période. L'adolescence est donc un épisode de la vie psychique qui permet au sujet de trouver sa place dans l'ordre sexuel, dans le groupe et dans la société. On ne peut véritablement parler de crise que lorsqu'au conflit avec soi-même s'ajoute le conflit avec le monde extérieur, ce qui correspond à la notion d'inadaptation telle que l'a définie Lagache en 1944 : « Est inadapté un enfant, un adolescent ou plus exactement un jeune de moins de vingt ans que l'insuffisance de ses aptitudes, ou les défauts de son caractère mettent en conflit prolongé avec la réalité et les exigences de son entourage, conformes à son âge et à son milieu social » (Lagache, 1948). On voit poindre dans cette formulation la réduction, sur le modèle de l'Ego Psychology américaine, des problèmes du développement psychique des adolescents à une adaptation à l'ordre social qui ferait des jeunes révolutionnaires des inadaptés. La crise d'originalité juvénile prend ainsi un double sens, individuel et social. Au plan individuel, elle marque la difficulté d'un sujet de vivre une expérience lourde et angoissante. Au plan social, elle marque l'appartenance à une société dans laquelle la complexité ou le flou des règles sociales exaspère et affole le sentiment du Moi. C'est, d'une manière un peu différente la même problématique que développe Maryse Choisy.

En 1954, Maryse Choisy, journaliste et psychanalyste, élève de René Laforgue publie, chez Aubier Montaigne *Problèmes sexuels de l'adolescence*. Cet ouvrage, destiné aux familles bourgeoises éclairées, s'inscrit dans un mouvement d'éducation familiale proche de l'École des parents. L'auteur est une des premières à suivre le conseil de son maître Laforgue : diffuser la psychanalyse hors des cercles spécialisés, la faire « descendre dans la rue »⁵. En bonne vulgarisatrice, elle trouve des titres accrocheurs : « J'ai mal à ma mère », pour le chapitre sur l'amour, « J'ai mal à mon père » pour celui sur l'autorité et « l'ennui entre l'amour et la guerre » pour décrire la génération d'adolescents de 1954. Les membres de cette génération étaient enfants pendant la guerre, période éminemment excitante et troublante de même que celle de la Libération. Aujourd'hui, dans l'espace intermédiaire entre la guerre et la paix, la guerre froide, qui fige l'occident, les adolescents s'ennuient. Un chapitre particulièrement significatif de cet ouvrage revient sur « l'affaire des J3 de Melun ». Ce fait divers a fait les gros titres de la presse en 1951, et bouleversé l'opinion : en décembre 1948, un collégien a abattu d'une balle dans le dos un de ses camarades, à l'aide d'une arme de service aimablement prêtée par le fils d'un policier, qui l'avait volée à son père. Voici l'analyse qu'en fait Maryse Choisy : « Des mineurs délinquants, il y en a toujours eu, mais rarement jusqu'ici parmi les fils de famille. Quand le vol est aux portes de Janson-de-Sailly, les parents se mettent à réfléchir » (Choisy, 1954, p.165). En l'occurrence, il ne s'agit pas ici seulement de vol mais d'un crime, dont l'efficacité et le sang-froid stupéfient les adultes. Comme la plupart des commentateurs, Maryse Choisy fait le procès d'une époque qui a produit cette génération désaxée par la guerre, le marché noir, l'occupation et enfin l'existentialisme⁶. Si la morale

5. Après elle, viendront Mémie Grégoire puis Françoise Dolto, elles aussi formées par René Laforgue.

6. Dans *L'Humanité* du 9 mai 1951, on peut lire : « Dans cette affaire, il y a un crime et beaucoup de criminels. Il y a les livres malsains, les journaux assassins et les films de gangsters. Il y a toute une odieuse littérature. Il y a la morale du flic et celle de Jean Paul Sartre, ce qui est la même chose ».

des adolescents s'est dégradée, c'est parce qu'elle s'est construite pendant la guerre, en un temps où il était glorieux de tuer, de voler, de faire du trafic d'armes. C'est pour cela estime Maryse Choisy qu'on a nommé ces adolescents des « J3 », alors que les tickets de ravitaillement avaient disparu depuis longtemps, mais qu'ils étaient le symbole de la confusion des valeurs propre à la période de l'occupation. La paix revenue, confrontés à l'idéal matérialiste de leurs parents, c'est-à-dire à pas d'idéal du tout, il ne leur restait que la fascination pour la déviance et le crime.

On voit ici à quel point les préoccupations ont évolué depuis l'avant-guerre. Les pionniers de la psychopédagogie familiale étaient obsédés par la question de l'éducation sexuelle, ce qui n'est plus du tout le cas. Certes Maryse Choisy, psychanalyste et catholique, égratigne bien au passage Marie Bonaparte et Françoise Dolto qui « estiment qu'il faut laisser l'enfant se masturber tout son saoul, que tout cela est normal, et que la masturbation, loin d'être nocive, procure une détente nerveuse salutaire » (ibid. p. 55), mais on sent bien que ce souci est devenu secondaire, par rapport à celui de la perte des repères moraux. Maryse Choisy n'a d'ailleurs pas d'autre solution à proposer que la restauration de l'autorité familiale, celle des pères, et des valeurs traditionnelles : justice, honnêteté, respect de l'autre. Mais, se demande-t-elle au terme de sa réflexion, n'est-il pas déjà trop tard ? Un nouveau concept est en train d'apparaître, celui de « crise de la famille ». Il serait responsable de la difficulté des adolescents à entrer dans la vie, à se structurer, et de leur refuge dans l'imaginaire et dans la chaleur du groupe, de la bande.

Daniel Lagache : les enfants du siècle de l'enfant.

En 1962, Daniel Lagache prononce, devant des juges pour enfants au centre de l'éducation surveillée de Vaucresson, une conférence intitulée : *Le siècle de l'enfant et l'enfant du siècle*. Le titre renvoie à une double référence : à Musset mais aussi à l'ouvrage de la pédagogue suédoise Ellen Key : *Le siècle de l'enfant*, paru précisément au début du XX^e siècle, qu'Édouard Claparède avait cité dans une phrase célèbre : « Le siècle qui s'ouvre sera celui de l'enfant ». Lagache questionne les modifications psychologiques et sociologiques de la famille pour comprendre le sens de la délinquance juvénile contemporaine (c'est le début du phénomène des « blousons noirs » après celui des « blousons dorés » qu'avait évoqué Maryse Choisy). Lagache, qui est médecin psychiatre et psychanalyste, rappelle qu'il y a trente ans, à partir du modèle constitutionnaliste d'Ernest Dupré, la délinquance était définie par ces aspects : le mensonge, la mythomanie, le vol, la fugue, le vagabondage (et la prostitution pour les filles).

Il commence par remettre en question les statistiques, qui annoncent, une fois de plus, une augmentation verticale de celle-ci. Il se demande si la délinquance juvénile n'est pas mieux repérée parce qu'elle est l'objet d'un plus grand souci et d'un contrôle social plus attentif, dans le sens de la prévention et de la rééducation. Dans cette perspective, les conditions historiques et sociales de l'émergence de cette pathologie sont à prendre en compte en priorité. Le XX^e siècle, en grande partie grâce à la psychanalyse et à la psychologie de l'enfant, a été marqué par la critique des méthodes autoritaires d'éducation et par un effort pour adapter celles-ci aux besoins et aux possibilités de l'enfant. L'évolution du statut de la femme et de celui de l'enfant ont eu pour corollaire la diminution de l'autorité sous sa forme traditionnelle, ce que Jacques Lacan avait déjà analysé, dans son article de *L'encyclopédie française* en 1938 sous le nom de « déclin de l'imaginaire ».

paternelle ». Mais ce déclin de l'autorité et cette augmentation des connaissances en psychologie de l'enfant n'ont pas rendu la vie plus facile aux uns et aux autres. Un mythe a remplacé l'autre : celui de la jeunesse, qui s'est substitué au mythe de l'âge mûr garant de sagesse et de stabilité. Il faut rester jeune, fringant et être des parents camarades. Ce mythe s'appuie sur une représentation de l'adulte qui aurait tué, aboli l'enfant et l'adolescent qui étaient en lui. Il se produit alors un effacement de la notion de génération, réduite à une brutale opposition entre les jeunes et les vieux. Revenant sur la crise de la famille désignée comme responsable majeure de la délinquance juvénile, Lagache rappelle aux juges à quel point c'est une blessure narcissique pour les parents d'avoir un « enfant à problèmes ». Ce qui est nouveau, c'est que les parents, d'abord mis en accusation, s'accusent maintenant spontanément sous l'influence de la vulgate psychopédagogique. Il déplore cette évolution qui tend à déresponsabiliser les adolescents. On ne les accuse plus, ni ne les punit, on prend leur parti et on réduit leurs troubles aux effets de leur histoire et des fautes éducatives de leurs parents. « La mise en accusation des parents est devenue patente et systématique. Si des intentions mieux que louables animent des organisations comme l'École des Parents ou des pratiques comme les groupes de parents, ces nouveautés n'en témoignent pas moins d'un changement dans le statut des parents. Dans les formes extrêmes, et par là même les plus instructives, la relation de pouvoir entre parents et enfants se trouve retournée » (Lagache, 1984, p.173). Il cite à l'appui de son propos un article de la psychanalyste britannique Melitta Schmideberg (1948)⁷ dans lequel elle développe l'idée que les parents sont devenus de grands enfants. Quant aux adolescents, tyrans domestiques, ils règnent sur un royaume éclaté et confus, et il leur faut parfois devenir les parents de leurs propres parents. Ces interrogations ne sont pas propres aux seuls psychanalystes. En 1966, la semaine de la pensée marxiste à Bruxelles porte sur « Jeunesse difficile ou société fautive ? », reprenant la question posée par le psychiatre Louis Le Guillant (1961) dans *Jeunes difficiles ou temps difficiles ?* Entre la dramatisation journalistique et commerciale des méfaits de la jeunesse et l'optimisme béat qui fait des adolescents le ferment d'une société nouvelle, ces chercheurs et praticiens des années 1960 tentent de faire la part des choses. Ils cherchent aussi à comprendre et à aider, et n'y parviennent pas toujours, pour deux raisons. La première tient à l'objet même de leur sollicitude, qui s'obstine à la mettre en échec. L'autre tient aux contradictions sociales, entre le jeune, la famille et la société, sur lesquels ils doivent bien reconnaître, comme Bernfeld l'avait fait dans les années 1920, qu'ils n'ont que peu de prise. Ces contradictions ne vont pas tarder à leur sauter à la figure en mai 1968.

7. Elle était la fille de Mélanie Klein, et vouait à sa mère une haine mortelle.

Conclusion

En 1965, dans *Le normal et le pathologique chez l'enfant*, Anna Freud fait le bilan d'un demi-siècle de tentatives pour promouvoir une éducation psychanalytique. C'est un constat nuancé, l'aveu d'un semi-échec. Elle porte au crédit de l'influence de la psychanalyse sur l'éducation, une plus grande ouverture, franchise dans les relations entre les adultes et les enfants, la prise en compte des motions inconscientes chez l'enfant comme chez l'éducateur. Cependant, comme son père trente ans auparavant, elle reconnaît que ce libéralisme n'a pas eu que des effets positifs : « En réduisant la peur qu'ils inspiraient à leurs enfants, les parents constatèrent simplement qu'ils augmentaient le sentiment de culpabilité chez eux »

(Freud A., 1965). Néanmoins, nous avons pu constater que la psychanalyse n'a pas été « la fée de la désillusion » de l'univers éducatif qu'on déplore dans les années 1970 (Bigeaut, Terrier, 1978). Elle a partagé les illusions des pédagogues progressistes de son temps, et les a en partie abandonnées en se confrontant aux difficultés et aux limites des expériences menées auprès des enfants et au roc du social. Elle leur a surtout fourni un cadre théorique fort pour penser et diffuser leur action, même si comme nous l'avons repéré, les éducateurs-nés, tels Aichhorn et Zulliger, n'avaient nul besoin d'elle pour la conduire. Et puis, toute action a besoin de sa part d'illusion. En fait, les véritables « fées de la désillusion » dans les années 1960 seront plutôt les sociologues de l'éducation, avec leur approche de la reproduction sociale (Bourdieu, Passeron, 1964) même si on a un peu de mal à penser Bourdieu et Passeron en fées !

Dans plusieurs de ses écrits, dont les *Nouvelles conférences* (1932), Freud utilise la métaphore de l'assèchement du Zuydersee pour décrire le travail psychanalytique. Elle peut aussi s'appliquer au travail éducatif : on conquiert des terres sur la mer et l'on élève des digues pour l'empêcher de revenir. Mais la mer est très puissante, et menace sans cesse de les rompre pour tout engloutir à nouveau, il faut donc patiemment reconstruire, et consolider. Mais la terre ainsi asséchée est très fertile, et l'on peut y faire pousser de très belles fleurs.

Bibliographie

- Aichhorn A. (1925). *Jeunesse en souffrance*, Paris : Champ social, 2000.
- Bernfeld B. (1925). *Sisyphus ou les limites de l'éducation*, Paris : Payot, 1975.
- Bigeaut J.P., Terrier G. (1978). *L'illusion psychanalytique en éducation*, Paris : PUF.
- Bonaparte M. (1931). De la prophylaxie infantile des névroses, *Revue Française de Psychanalyse*, n° 1, pp. 85-135.
- Bourdieu P., Passeron J.C. (1964). *Les héritiers*, Paris : Eds de Minuit.
- Choisy M. (1954). *Problèmes sexuels de l'adolescence*, Paris : Aubier Montaigne.
- Cifali M. (1982). *Freud pédagogue ?* Paris : Interéditions.
- Cifali M., Moll J. (1985). *Pédagogie et psychanalyse*, Paris : Dunod.
- Debesse M. (1941). *La crise d'originalité juvénile. Comment étudier les adolescents ?*, Paris : PUF.
- Ferenczi S. (1908). Psychanalyse et pédagogie, in *Oeuvres complètes*, Psychanalyse, I, 1908-1912, Paris : Payot, 1968.
- Freud Anna (1951). Obituary of August Aichhorn, *International Journal of Psychoanalysis*, n° 32, pp. 51-56.
- Freud Anna (1958). Adolescence, *Psychoanalytic Child Study*, n° 13, pp. 255-278.
- Freud Anna (1965). *Le normal et le pathologique chez l'enfant*, Paris : Gallimard, 1968.
- Freud S. (1912). Conseils aux médecins sur le traitement psychanalytique, in *La technique psychanalytique*, Paris : PUF, 1977, pp. 61-70
- Freud S. (1927). *L'avenir d'une illusion*, Paris : PUF, 1980.
- Freud S. (1966). *Correspondance avec le pasteur Pfister, 1909-1939*. Paris : Gallimard.
- Lacan J. (1938). Le complexe, facteur concret de la psychologie familiale, in *Encyclopédie française*, tome VIII, Section 8.40.7 à 15, Paris : Larousse.
- Lagache D. (1948). Nomenclature et classification de l'enfance inadaptée, *Sauvegarde de l'enfance*, n° 2-3.
- Lagache D. (1962). Le siècle de l'enfant et l'enfant du siècle, *Œuvres complètes*, tome V, Paris : PUF, 1984.
- Mead M. (1928). *Coming of age in Samoa*, New York : Harper Perennial.
- Moll J. (1989). *La pédagogie psychanalytique*, Paris : Dunod.
- Milhaud-Cappe D. (2007). *Freud et le mouvement de pédagogie psychanalytique 1908-1937*, Paris : Vrin.

- Millot C. (1997) *Freud antipédagogue*, Paris : Seuil
- Nunberg H., Federn E. (1978). *Les premiers psychanalystes. Minutes de la société psychanalytique de Vienne 1908-1910*, vol. II, Paris : Gallimard.
- Le Guillant L. (1961). *Jeunes difficiles ou temps difficiles*, Paris : éd. du Scarabée.
- Ohayon A. (2006). Psychanalyse, éducation nouvelle et éducation morale dans les années 1930 en France, in Hofstetter R. et Schneuwly B., *Passion, fusion, tension, Éducation Nouvelle et sciences de l'éducation*, Berne : Peter Lang.
- Ohayon A. (2005). La jeunesse et l'adolescence dans la psychologie française, in *Sociologues et sociologies La France des années 60*, Paris : L'Harmattan, pp. 163-178.
- Schmideberg M. (1948). Parents as children, *The Psychiatric Quarterly*, supplément, n° 22.
- Zulliger H. (1921). *La psychanalyse à l'école*, Paris : Flammarion, 1930.

Pour citer ce texte :

Ohayon A., Psychanalyse et éducation : une histoire d'amour et de désamour. 1908-1968, *Cliopsy*, n° 1, 2009, pp. 25-40.